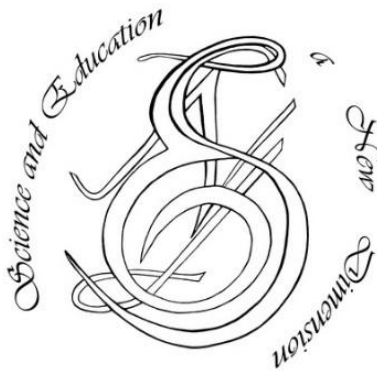


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



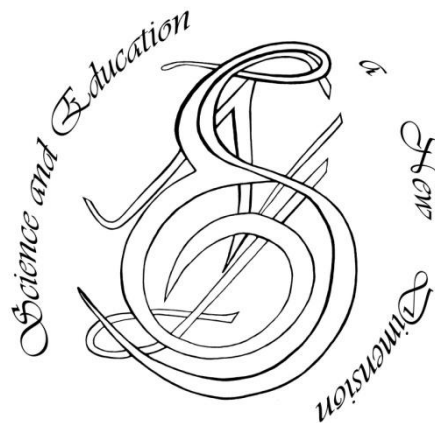
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

IV(44), Issue 92, 2016

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

The journal is listed and indexed in:

INDEX COPERNICUS:	ICV 2014: 70.95
GLOBAL IMPACT FACTOR	2013: 0.545 ; 2014: 0.676 ; 2015: 0.787
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR:	2013: 2.642 ; 2014: 4,685
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR:	2013: 0.465 ; 2014: 1.215
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING	
ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY	
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK	
SCRIBD	
ACADEMIA.EDU	
GOOGLE SCHOLAR	

CONTENT

PEDAGOGY	7
“Технологии обучения математике” как составляющая методической системы формирования готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности <i>В. В. Ачкан</i>	7
Особливості мотивації навчальної діяльності дорослого у вищій освіті <i>М. Г. Дернова</i>	11
Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи <i>Ю. А. Гордієнко</i>	16
Використання дидактичного потенціалу проблемного підходу в процесі вивчення лексикології української мови у вищій школі <i>М. М. Греб</i>	21
Особливості реформування університетської освіти в умовах євроінтеграційних процесів: з досвіду Угорщини (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) <i>В. І. Кобаль</i>	26
Критерії оцінювання якості стратегії розвитку університету <i>О. І. Кравченко</i>	32
Аспекти розвитку іншомовної компетентності в ВНЗ України кінця ХХ – початку ХХІ століття <i>Л. Ю. Лічман</i>	36
Тренінг «Мотивація професійного зростання магістрантів» <i>О. В. Момот</i>	40
Менталитет українця в контексте духовності виховання <i>А. М. Растрьгіна</i>	45
Особистісно-діяльнісний підхід до формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей <i>І. Ф. Шумілова</i>	49
Технологічні етапи використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів <i>Н. В. Сорокіна, Л. Г. Смовженко</i>	54
Кадрова політика в університетах дореволюційної України і роль приват-доцентури <i>І. В. Таможська</i>	58
Парціальна програма «Предметне природознавство» для дітей старшого дошкільного віку <i>С. А. Васильєва</i>	63
PSYCHOLOGY	69
Особистісні та соціальні фактори професійного становлення майбутніх священнослужителів <i>Н. С. Чміль</i>	69
Екзистанційний напрямок в сучасній психології <i>О. О. Демчук</i>	73
Вплив психоекономічної депривації викладачів вищої школи на їх емоційне вигорання <i>Ю. М. Терлецька</i>	77

PEDAGOGY

“Технологии обучения математике” как составляющая методической системы формирования готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности

В. В. Ачкан

Бердянский государственный педагогический университет, г. Бердянск, Украина

Paper received 21.08.2016; Accepted for publication 05.09.2016.

Аннотация. В статье раскрыты теоретико-методические аспекты изучения дисциплины “Технологии обучения математике” как составляющей методической системы формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности. Охарактеризованы методы, формы и средства организации учебной и квазипрофессиональной деятельности студентов в процессе лекционных, практических, лабораторных занятий и самостоятельной работы, которые способствуют формированию всех компонентов готовности к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: технологии обучения математике, инновационная педагогическая деятельность, учитель математики.

Введение. В условиях европейской интеграции Украины становится особенно актуальной модернизация образования, его направленность на формирование личности, способной к восприятию изменений на протяжении жизни, которая может применять полученные знания в практической деятельности. Интенсивные инновационные процессы в современном образовании привели к появлению большого количества разнообразных и часто разрозненных инициатив, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса. В этих условиях доминирующим становится формирование способности учителя на основе соответствующего образования перестраивать систему собственной педагогической деятельности с учётом социально значимых целей и нормативных ограничений, анализировать, создавать и внедрять инновации в учебно-воспитательный процесс. Это делает актуальной проблему теоретического обоснования и разработки методики подготовки учителя математики к сознательному выбору, апробации, адаптации и реализации инноваций в педагогической деятельности.

Краткий обзор публикаций по теме. В последнее десятилетие различные аспекты подготовки к инновационной деятельности в процессе получения профессионального образования были предметом исследований М. Артюшиной, Л. Бурковой, Ю. Будас, И. Гавриш, В. Олексенко, Л. Подымовой, О. Шапран и др. Вопросы формирования готовности к инновационной педагогической деятельности учителей-предметников посвящены исследования И. Волошук, Т. Демиденко, К. Завалко, Н. Заричанской, А. Мосиюка.

На современном этапе различные проблемы подготовки будущих учителей математики в Украине исследовались в работах И. Акуленко, В. Бевз, М. Бурды, М. Жалдака, М. Ковтонюк, О. Матяш, З. Слепкань, Н. Тарасенковой, В. Швеца и др. Отдельным аспектам изучения технологий обучения математике посвящены работы В. Моториной [5], Н. Лосевой [6] и др. В то же время вопрос изучения дисциплины “Технологии обучения математике” в контексте формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности исследован недостаточно.

Цель. Раскрыть теоретико-методические аспекты изучения дисциплины “Технологии обучения математике” как составляющей методической системы

формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности.

Материалы и методы. Системный анализ, синтез, аналогия, сравнение, педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Под “инновационной педагогической деятельностью учителя математики” будем понимать сложное интегральное образование, совокупность разных по целям и характеру видов действий, которые соответствуют основным этапам развития инновационных процессов и направлены на создание и внесение педагогом изменений в собственную систему работы в контексте модернизации математического образования.

Под “готовностью учителя математики к инновационной педагогической деятельности” будем понимать интегративное качество его личности, которое является результатом синтеза мотивов, ценностей, знаний, умений и практического субъектного опыта и обеспечивает успешную педагогическую деятельность, направленную на создание, распространение, сознательное и целесообразное использование инноваций в процессе обучения математике. К компонентам готовности учителя математики к инновационной педагогической деятельности относим: мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, когнитивный, операционно-деятельностный и оценочно-рефлексивный. Подробнее об этом в статье [1].

Процесс формирования готовности будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности начинается уже с первого курса (пропедевтический этап), но основной этап – это изучение методических дисциплин на третьем, а в основном на четвёртом курсе бакалаврата и в магистратуре. Речь идёт о “Методике обучения математике” и дисциплинах свободного выбора студентов (или учебного заведения), таких как “Психолого-педагогические основы обучения математике” (детальнее в нашей статье [2]) и “Технологии обучения математике”. Дисциплина “Технологии обучения математике” изучается во многих педагогических университетах, в частности, она много лет входила в вариативную составляющую учебного плана подготовки будущих учителей математики на образовательно-квалификационном уровне “бакалавр” Бердянского государственного педагогического университета.

Целью изучения дисциплины “Технологии обучения математике” является теоретическая и методическая

кая подготовка будущих учителей математики к практической деятельности в современной школе, овладения инновационными технологиями обучения математике, формирование готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности.

Дисциплина состоит из трёх содержательных модулей:

- технологический подход в математическом образовании;
- традиционные технологии обучения математике;
- основы инновационной педагогической деятельности и инновационные педагогические технологии обучения математике.

Для реализации целей изучения дисциплины целесообразно использовать такую форму лекций, как проблемные лекции. В процессе проведения лекций необходимо опираться на субъективный опыт математической, методической и инновационной педагогической деятельности, который был приобретён студентами при изучении дисциплин математического цикла и при прохождении педагогической практики. Например, на лекции посвящённой инновационной педагогической деятельности целесообразно сформулировать следующие вопросы: что Вы понимаете под терминами “нововведение”, “инновация”? Синонимичны ли они? Всегда ли инновация предполагает радикальные изменения в образовательном процессе? Что Вы понимаете под понятием “инновационная педагогическая технология”? Какие технологии можно отнести к инновационным? При этом необходимо акцентировать внимание студентов на том, что даже, если какое-то изменение не несёт абсолютно новой идеи, не вызывает кардинальных (революционных) изменений, но в определённый момент и в определённой ситуации стимулирует развитие учебно-воспитательного процесса, приводит к позитивным изменениям в деятельности (развитии) учеников, то и такое изменение необходимо считать инновацией. В то же время к инновационным целесообразно относить те педагогические технологии, которые с одной стороны приводят к устойчивым позитивным изменениям в деятельности (развитии) учеников, а с другой – по определённым причинам не стали массово использоваться в педагогической практике в общеобразовательных учебных заведениях.

В ходе лекционных занятий расширяются и углубляются знания студентов по методике обучения математике в основной и старшей профильной школе, формируется база опорных знаний по основам педагогической инноватики, традиционным и инновационным технологиям обучения математике, формам и методам стимулирования инновационной активности учеников; формируются мотивы и стремления использовать новое, испытывать себя в разных моделях обучения, закладывается основа для формирования мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности.

Важной составляющей когнитивного компонента считаем способность будущего учителя математики к социальной ориентации обществе, которое быстро изменяется, поскольку учебный процесс, педагогичес-

кое творчество, продуцирование и внедрение инноваций должно осуществляться с учётом потребностей, требований и перспектив развития социума, места и роли в нём математических компетентностей и образовательных технологий. С целью формирования этой способности на лекционных занятиях целесообразно акцентировать внимание студентов на социальных условиях, в которых появились и развивались определённые педагогические технологии. Например, опираясь на знания и опыт студентов, полученные при изучении психологии, преподаватель акцентирует внимание на изменениях, которые претерпела технология программированного обучения. Появление программированного обучения связано с развитием и популяризацией такого направления психологии, как бихевиоризм. Со временем реализация этой технологии столкнулась с рядом проблем и претерпела определённые изменения, связанные как с переориентацией на учёт особенностей личности каждого ученика, так и с возможностями, которые открылись в связи с компьютеризацией образовательного процесса.

Достижение целей изучения дисциплины, формирование всех компонентов готовности к инновационной педагогической деятельности не возможно без проведения практических и лабораторных занятий. Для их организации и проведения автором подготовлено учебное-методическое пособие, “Технологии обучения математике” (практикум) [3], которое так же может быть использовано для организации самостоятельной работы студентов.

Одним из ключевых педагогических условий формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности является организация, так называемой, квазипрофессиональной деятельности студентов. Как отмечает А. А. Вербицкий [4], квазипрофессиональная деятельность является промежуточным звеном между учебной и собственно педагогической деятельностью (в частности, инновационной педагогической деятельностью). Она является учебной по форме и профессиональной по содержанию и представляет собой трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им, гранично обобщённые содержание и формы профессиональной деятельности. Квазипрофессиональная деятельность позволяет моделировать целостное предметное и социальное содержание будущей педагогической деятельности, максимально приближает процесс изучения студентами дисциплин математического цикла к их будущей профессиональной деятельности, когда усвоение опыта использования теоретических знаний осуществляется в ходе решения смоделированных учебно-профессиональных ситуаций (в частности, с использованием кейс-метода).

Рассмотрим несколько примеров. Так, перед практическим занятием на тему “Программированное обучение математики” студенты выполняют задание по разработке фрагмента разветвлённой учебной программы для изучения заданной темы курса геометрии 10 класса. Им предлагается перечень тем с указанием профиля класса, например:

- а) ортогональное проектирование (для классов, обучающихся по программе академического уровня);

б) перпендикулярность прямой и плоскости (для классов, обучающихся по программе профильного уровня);

в) задачи на построение сечений многогранников (для классов с углублённым изучением математики).

Разработанные программы обсуждаются на практическом занятии в форме деловой игры, в ходе которой имитируется заседание методического объединения учителей математики. Организация такого вида квазипрофессиональной деятельности студентов способствует формированию у них мотивационного, операционно-деятельностного и эмоционально-волевого компонентов готовности к инновационной педагогической деятельности. В частности, формируются такие важные составляющие операционно-деятельностного компонента, как проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные и перцептивные умения. Так же формируются такие неотъемлемые составляющие эмоционально-волевого компонента, как умения преодолевать трудности и препятствия, которые возникают в процессе инновационной педагогической деятельности (например, умения обосновывать свою позицию, спокойно воспринимать критику, аргументировать традиционные антиинновационные стереотипы: “это у нас не выйдет”, “ваши предложения не решают главных проблем”, “это мы уже делали” и т.п.); настойчивость; уважение к мнению коллег.

На практическом занятии на тему: “Инновационная педагогическая деятельность учителя математики в контексте технологического подхода в обучении” студенты представляют свои исследовательские проекты (например, “Направления инновационной педагогической деятельности учителя математики”, “Закономерности протекания инновационных педагогических процессов в математическом образовании”), при подготовке которых опираются на субъективный опыт педагогической деятельности, приобретённый в процессе педагогической практики. На этом же практическом занятии в форме дискуссии обсуждаются вопросы о том, какие из классификационных характеристик инноваций наиболее актуальны для работы учителя математики, а так же студенты проходят тестирование с целью определения их отношения к инновациям.

Одной из форм работы на практических занятиях является анализ видеофрагментов уроков известных учителей-новаторов. Например, на практическом занятии на тему: “Технология интенсификации обучения на основе схематичных и знаковых моделей учебного процесса (технология В. Ф. Шаталова)” демонстрируются видеофрагменты уроков В. Ф. Шаталова. После этого заслушивается доклад студентов на тему “Реализация технологии В. Ф. Шаталова в Украине в XXI веке” и организовывается дискуссия по вопросу: “Почему инновационная педагогическая технология, которая подтвердила свою эффективность не получила массового распространения в школьной практике”. В ходе этой дискуссии студенты приходят к выводу, что эффективность внедрения инновационных технологий, а особенно тех, которые кардинально меняют традиционную организацию учебного процесса, зависит от социальных факторов и

индивидуальных характеристик педагога и учеников. То есть использования любой педагогической технологии, внедрение любой педагогической инновации предполагает творческую деятельность учителя по адаптации её к конкретным социальным условиям, индивидуальным особенностям учеников с учётом собственных педагогических возможностей.

Необходимо заметить, что на практических и лабораторных занятиях мы предлагали студентам два уровня самостоятельности (сложности). В первом случае, студентам предлагалось выполнить конкретное задание (разработка урока или его фрагмента, создание дидактических материалов (подборки задач, программы реализации программированного или модульного обучения, материалов для контроля и т.п.)) по определённой теме школьной программы, как это описано выше. Во втором случае, студенты сами выбирали тему школьной программы, по которой выполняли задание и обосновывали рациональность своего выбора. Например, на лабораторном занятии, посвящённом технологии укрупнения дидактических единиц, студенты в форме имитационной деловой игры представляли разработку фрагмента урока геометрии основной школы по данной технологии с использованием информационно-коммуникационных технологий обучения. При этом студенты обосновывали целесообразность выбора темы для реализации данной технологии, а также выбора и роли средств ИКТ (мультимедиа, интерактивной доски, педагогических программных средств и т.п.).

Среди форм и методов организации учебной и квазипрофессиональной педагогической деятельности студентов на лабораторных занятиях необходимо отметить: кейс-метод, метод дискуссий, метод мозгового штурма, метод “микропреподавания”. Например, на лабораторном занятии на тему: “Информационно-коммуникационные технологии в обучении математике” студенты представляют свои решения предложенных им для групповой самостоятельной работы “кейсов”, содержание которых связано с использованием ИКТ в процессе обучения математики. На этом же занятии студенты в форме мозгового штурма выполняют задания типа: приведите примеры тем курса алгебры и начал анализа, в процессе изучения которых целесообразно использовать ППС “GRAN1”. Свою точку зрения обоснуйте (в частности, для достижения каких целей в процессе изучения темы может быть использовано это педагогическое программное средство? В классах каких профилей возможно и целесообразно его использовать для изучения данной темы и т.д.).

Неотъемлемой составляющей подготовки учителя математики к инновационной педагогической деятельности является организация самостоятельной работы (как в аудиторной, так и в внеаудиторной деятельности), в ходе которой у студентов развиваются способности обрабатывать большой поток информации, экспериментировать с формами, видами, методами и средствами коллективной, групповой и индивидуальной деятельности. Приведём примеры заданий, которые предлагаются студентам для самостоятельной внеаудиторной работы по дисциплине “Технологии обучения математике.”

- Сравните взгляды украинских и зарубежных исследователей на понятие “педагогическая инновация”. Какие ключевые характеристики они выделяют?

- Подготовьте доклад на тему: “Авторские педагогические школы, которые используют концептуальные положения технологии концентрированного обучения”. Акцентируйте внимание на изучении в этих школах математики.

- Подберите 5-6 задач по разным темам курса геометрии 9 класса, в процессе обучения решению которых Вы считаете целесообразным использовать ППС “GRAN2”.

- Создайте учебное облако на базе платформы Google Apps и наполните его дидактическими материалами для изучения одной из тем курса алгебры 8 класса.

- Предложите тематику и структуру, сформулируйте цель и задачи исследовательского проекта для учеников 9 класса с углублённым изучением математики.

- Предложите пути и средства мотивации изучения темы (студентам предлагается перечень тем с указанием профиля класса) в рамках реализации технологии контекстного обучения старшеклассников.

Выводы. Учебная дисциплина “Технологии обучения математике” является составляющей методической системы подготовки будущего учителя математики к инновационной педагогической деятельности. Комбинирование учебной и квазипрофессиональной

деятельности студентов в процессе изучения дисциплины с использованием информационно-коммуникационных технологий, проблемных и интерактивных методов обучения, с опорой на субъективный опыт математической и методической деятельности студентов способствуют:

- возникновению у студентов таких личностных и профессиональных потребностей как стремление использовать новое, испытывать себя в различных моделях обучения;

- развитию настойчивости, способности брать на себя ответственность в различных учебных и жизненных ситуациях, преодолевать трудности и препятствия в педагогической деятельности;

- формированию у будущих учителей математики опорных знаний основ педагогической инноватики, традиционных и инновационных технологий обучения математики;

- формированию навыков экспериментально-исследовательской работы;

- формированию способностей к рефлексии собственного опыта, к анализу и коррекции собственной педагогической деятельности, деятельности учеников, способностей прогнозировать дидактический эффект от инновации, которая внедряется, выявлять недостатки и усовершенствовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ачкан В.В. Готовність вчителя математики до інноваційної освітньої діяльності: теоретичний аспект / Віталій Ачкан // Наукові записки. – Випуск 5. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 13 – 18.
2. Ачкан В.В. Подготовка будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности в процессе изучения дисциплины “Психолого-педагогические основы профильного обучения математике” / Віталій Ачкан // British Journal of Science, Education and Culture, 2014. No.1. (5) (January-June). Volume V. “London University Press”. London, 2014. – p. 475 – 480.
3. Ачкан В.В. Технології навчання математики (практикум): навчально-методичний посібник / В.В. Ачкан. – Бердянськ: БДПУ, 2015 – 64 с.
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : ИЦПКПС. – 2004. – 84 с.
5. Моторіна В.Г. Технології навчання математики в сучасній школі / В.Г. Моторіна. – Х. : 2001. – 262 с.
6. Лосєва Н.М. Інтерактивні технології навчання математики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.М. Лосєва, Т.В. Непомняща, А.Ю. Панова. – К. : Кафедра, 2012. – 227 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Achcan V.V. The willingness of teachers of mathematics to innovative of educational activity theoretical aspects / Vitaliy Achkan // Naukovi zapysky. – Vypusk 5. – Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osviti. Chastyna 1. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2014. – S. 13 – 18.
2. Achcan V.V. Preparation of future mathematics teachers to innovative pedagogical activities in the process of studying the discipline “Pshihologo-pedagogical bases of the profile of teaching mathematics”/ Vitaliy Achkan // British Journal of Science, Education and Culture, 2014. No.1. (5) (January-June). Volume V. “London University Press”. London, 2014. – p. 475 – 480.
3. Achcan V.V. Technology Learning Mathematics (practicum) : educational and methodical manual textbook”/ V.V. Achkan. – Berdyans'k: BDPU, 2015 – 64 s.
4. Verbytskyy A.A. Competence approach and theory of contextual training / A.A. Verbytskyy. – M. : YTsPKPS. – 2004. – 84 s.
5. Motorina V.H. Technology learning mathematics in the modern school / V.H. Motorina. – Kh. : 2001. – 262 s.
6. Losyeva N.M. Interactive technologies teaching mathematics : instructional textbook for students in higher education / N.M. Losyeva, T.V. Nepomnyashcha, A.Yu. Panova. – K. : Kafedra, 2012. – 227 s.

“The Technology of the teaching of mathematics” as a component of methodical system of formation of readiness of the future mathematics teacher to innovative pedagogical activity

Achkan V.

Abstract. The article deals with methodical aspects of the discipline “Technology of the teaching of mathematics” as a component of the methodical system of formation of readiness of the future mathematics teachers for innovative teaching. The characterized methods and means of the organization of educational and kvaziprofessional activity of students in the process of lectures, practical, laboratory classes and independent work, which contribute to the formation of components ready to innovative teaching.

Keywords: technology of the learning math, innovative teaching activities, teachers of mathematics.

Особливості мотивації навчальної діяльності дорослого у вищій освіті

М. Г. Дернова

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна

Paper received 28.05.2016; Accepted for publication 15.06.2016.

Анотація. У статті проведено аналіз вітчизняних і зарубіжних концепцій щодо мотивації навчання дорослих й визначені особливості мотивації дорослих щодо навчання у вищих навчальних закладах. Визначено, що мотивація дорослих щодо навчання є комплексною, тобто містить як внутрішні, так і зовнішні мотиви, кожен з яких певною мірою впливає на прийняття дорослим рішення навчатися і бути ефективним у навчанні. Визначити реальну різницю між силою внутрішньої й зовнішньої мотивації майже неможливо. Крім того, мотиви щодо навчання дорослого не постійні, а змінні відповідно до ситуації, періоду життя, інтересів дорослого тощо. Мотиви дорослих щодо навчання можна згрупувати у три загальні групи: професійно-економічні, особисті й соціальні.

Ключові слова: навчання дорослих, дорослий студент, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, андрагогіка.

Вступ. Оскільки входження у світову економіку, лібералізація й інтернаціоналізація торгівлі призвели до конкуренції не тільки на національному, але й світовому ринку, участь дорослих у навчанні як стверджує польська дослідниця І. Сорокош, залежить від багатьох ситуацій, у тому числі й від ситуації на ринку праці [7]. Зміна професійної структури, відмирання одних та створення інших професій, що загалом вимагає значної професійної мобільності, а відтак постійного навчання, перенавчання, й підвищення кваліфікації призвели до того, що трансформацію ринку праці вважають важливим зовнішнім фактором участі дорослих у вищій освіті. Іншим важливим фактором вважається впровадження нових технологій в усі сфери суспільного життя, що суттєво змінюють умови праці і висувають нові вимоги до навичок і здібностей дорослої людини. Це актуалізує проблему мотивації навчальної діяльності дорослих, яка вважається рушійною силою цього процесу. Цілком справедливо зазначає Л. Лук'янова, що одним з найважливіших шляхів оптимізації освіти дорослих є управління їх мотивацією, яке засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях їх особистісного розвитку [там само].

Мотивація навчання у вищій освіті має чотири функції, а саме: спрямування уваги студентів на задачі; переорієнтація уваги; підвищення наполегливості студентів; орієнтири для контролю за власним навчанням. При цьому мотивація визначається як внутрішня рушійна сила зовнішньої поведінки, яка збільшується, коли студенти відчувають певний дисбаланс або дефіцит в потребах [10].

Огляд публікацій за темою. Проблема мотивації навчальної діяльності дорослих останнім часом розглядається багатьма російськими (П. Гальперін, Л. Божович, Б. Додонов, Ю. Кулюткін, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Москвічов, Г. Сухобська, Є. Шорохова, П. Якобсон та ін.) й зарубіжними вченими (С. Брукфілд, Дж. Бенсмен, С. Меррієм, М. Ноулз, Р. Влодовські, П. Пінтріч, Дж. Ротгенс, М. Свінікі, І. Сорокош, Г. Шмідт та ін.). В Україні особливості мотивації навчання дорослої людини розглядалися тільки дотично окремими ученими (Л. Лук'янова, І. Меліхова, Е. Помиткін, Н. Протасова).

Перш за все, слово «мотивація» походить від латинського дієслова *movege*, що означає рухатися. Це означає, що мотивація має відношення до наших

рухів або дій. Доречі, воно використовується щоб пояснити, чому люди виконують певну діяльність у певний час [3, с. 3], допомагає зрозуміти людську поведінку і вчинки. Більшість зарубіжних психологів, які досліджують процес навчання дорослих, використовують слово «мотивація», щоб описати ті процеси, які збуджують і підбурюють поведінку; дають напрямки або мету поведінці; дозволяють зберегти поведінку; ведуть до вибору певної поведінки [12, с. 2]. Так, деякі зарубіжні дослідники визначають мотивацію як процес, у якому збуджується і підтримується цілеспрямована діяльність [9, с. 4], як внутрішню силу, яка активізує, спрямовує і підтримує поведінку впродовж часу [11].

Мотиви є причиною поведінки особистості, їх джерелом вважаються потреби, вони виступають рушійною силою будь-якої діяльності [16]. Отже мотиви – це усе, що спонукає людину до дії. Звідси мотивація – це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки дорослої людини, вона необхідна для ефективного виконання прийнятих рішень і запланованих завдань [16].

Деякі дослідники пропонують наступну класифікацію зовнішніх і внутрішніх мотиваційних факторів навчання дорослих:

1. Фактори навчальної діяльності (методи навчальної діяльності, зміст навчального процесу, організація навчальної діяльності, способи контролю і оцінки, соціально-психологічні феномени в навчальній групі, суспільно-економічні відносини);

2. Фактори особистості учня (загальні особливості мотиваційної сфери, здібності та здатність до навчання, ставлення до навчання – початкова умова формування мотивації, внутрішнє самопочуття у навчальному колективі, його статус і самооцінка, попередній досвід) [13].

Отже, у ситуації навчання взаємодіють дві групи чинників. Перша група – фактори навчання як діяльності. Друга стосується безпосередньо індивідуальності учня. Власне діяльність навчання включає процес організації навчання, сам предмет засвоєння, викладачів з певними методиками, досвідом і здібностями. Дорослий вступає в процес навчання з власною сукупністю запитів, інтересів, потреб і цілей.

Іншим поглядом на мотивацію дорослих щодо навчання є думка М. Ноулза, Е. Холтона і Р. Суонсона [6], які вважають, що дорослі реагують на зовнішні

мотиватори, але внутрішня мотивація потужніша, і саме вона сприяє безперервному навчанню. До зовнішніх факторів мотивації відносять збільшення заробітної плати, більш високий статус, посаду і пільги, заохочувальні виплати, академічний кредит; але внутрішні мотиви, такі як задоволення від роботи, бажання росту, поліпшення самооцінки і якості життя, дослідники вважають важливішими для дорослих у процесі навчання, і, отже, повинні заохочуватися педагогами.

Е. Деці теж вважає внутрішню мотивацію необхідною для ефективного навчання дорослих. Дослідник визначає її як вільну участь у діяльності за відсутності зовнішніх вимог або підкріплень [5]. Виокремлення внутрішньої і зовнішньої мотивації відбувається за критерієм нагороди за здійснювану активність. При зовнішній мотивації й сама нагорода буде зовнішньою стосовно людини. Коли мотивація є внутрішньою, то винагородою за неї вважається активність сама по собі. Тому внутрішньо мотивована поведінка базується на потребі людини бути компетентною і самодетермінованою у взаємодії з середовищем [там само].

На нашу думку припущення М. Ноулза щодо дорослого учня, а саме: самокерованість, досвід, готовність до навчання і безпосереднє застосування вивченого, не можуть повністю пояснити складну природу дорослого учня. Так чи інакше, М. Ноулз не бере до уваги багатогранне життя дорослого, який має не тільки професійні, але й сімейні, особисті, соціальні та культурні аспекти життя. Крім того, його припущення, що найбільш потужні мотиви є внутрішніми, а не зовнішніми, вимагають глибокого дослідження, приймаючи до уваги, що внутрішня мотивація формується як зовнішніми, так і внутрішніми силами. На нашу думку, майже неможливо визначити реальну різницю між силою внутрішньої й зовнішньої мотивації. Життєвий етап і досвід дорослого також впливає на систему його цінностей, які мають значний вплив на рішення дорослих брати участь у навчанні. Що підтверджує теорія мотивації Г. Олпорта.

Внутрішня мотивація навчальної діяльності дорослого вважається дослідниками неоднорідною, але її класифікують як: утилітарну мотивацію, мотивацію престижу і мотивацію, коли знання перетворюються

на самоціль. Утилітарна мотивація може бути вузькою, яка визначається тільки особистими потребами людини, і широкою, коли особисті потреби взаємопов'язані із соціальними. В обох випадках мотивація має витоки із соціально-професійної практики людини і ґрунтується на потребі удосконалити цю практику. В іншому разі особиста потреба може збігатися з потребами виробництва або суспільства. Мотивація престижу теж є суттєвим стимулом для включення дорослого у процес навчання. У цьому разі він отримує задоволення від навчання, оскільки інші люди, які його оточують, не навчаються, що підвищує його статус, створює можливість виділитися із оточуючого середовища. Третій тип мотивації, коли знання набуваються заради самих знань, є найменше поширеною [15, с. 63-67].

На нашу думку такий підхід до визначення особливостей мотивації навчання дорослих недостатньо об'єктивно висвітлює зовнішні мотиви, які впливають на рішення дорослих щодо навчання. Тому вважаємо доцільним розглянути проблему мотивації навчання дорослих більш детально.

Мета. Метою статті є аналіз вітчизняних і зарубіжних концепцій щодо мотивації дорослих у навчанні, визначення особливостей мотивації дорослих щодо навчання у вищих навчальних закладах.

Результати та їх обговорення. Тадиційно психологічною основою гуманістичної педагогіки є концепція мотивації А. Маслоу [14], яка дає своєрідну класифікацію потреб, віддзеркалює їх ієрархію і зв'язки. Згідно з цією концепцією кожна людина народжується з потребами певних видів і, у міру задоволення нижчих, їх місце займають вищі. Усвідомлена потреба зазвичай стає мотивом діяльності. Між іншим, велика кількість мотивів знаходиться у підсвідомості. Після їх «виведення» на рівень свідомості, вони сприяють розв'язанню проблеми збереження особистості, її прогресу. Але ці мотиви здебільшого є внутрішніми.

Якщо прийняти за основу наших суджень припущення, що метою вищої професійної освіти дорослих є самоактуалізація і реалізація потенціалу для особистісного зростання, модель ієрархії потреб Маслоу може бути реконструйована з огляду на основні принципи навчання дорослих (рис. 1).

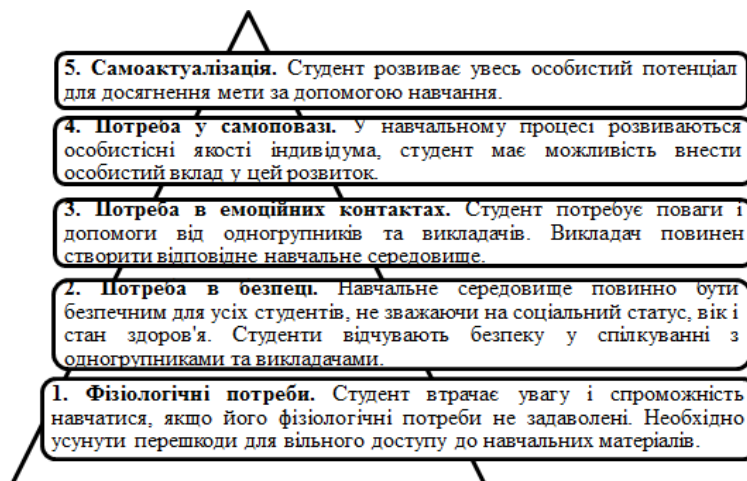


Рисунок 1. Ієрархія потреб А. Маслоу у навчанні дорослих студентів (Перероблено автором з [1]).

Однак, спираючись на теорію особистості Г. Олпорт, доросла людина має подвійну систему мотивації, тобто вона мотивована одночасно потребою адаптації до свого навколишнього середовища і прагненням росту або більшої самоактуалізації. Потреба адаптації й потреба росту співіснують пліч-о-пліч в одній людині. Оскільки особистість – це зростаюча система, що постійно включає в себе нові елементи, й мінлива завдяки їм [2, с. 175], доросла людина свідомо впливає на своє навколишнє середовище. Тому людські мотиви незліченні. Щоб їх трактувати, Г. Олпорт розробив концепцію функціональної автономії. Теорія функціональної автономії – це теорія мінливих, а не незмінних мотивів.

Функціональна автономія визначається як придбана система мотивації, у якій напруги, які вона містить, відмінні від попередніх напруг, від яких ця система походить [2, с. 229]. Іншими словами, початковий мотив може перерости в інший, який продовжує його, але функціонально незалежний від нього. Загалом, концепція функціональної автономії полягає в тому, що деякі, але не всі, людські спонукання функціонально незалежні від початкових мотивів, відповідальних за поведінку. Функціонально автономні мотиви є сучасними й самодостатніми. Основний принцип функціональної автономії свідчить, що присутній мотив функціонально автономний доки, поки він шукає нові цілі, це значить, що дорослий може поводитися як і раніше, тобто продовжувати навчання, навіть якщо його мотивація змінилася.

Розрізняють два рівні функціональної автономії: персеверативну функціональну автономію й пропріативну функціональну автономію (за Г. Олпортом). Персеверативна функціональна автономія продовженої дії заснована на простих неврологічних принципах. «Продовжена дія» означає здатність враження впливати на наступні переживання. Натомість пропріативна функціональна автономія відноситься до самодостатніх мотивів, що входять у пропріум, і тим самим стає керівною системою мотивації особистості.

Водночас теорія потенціалу дорослих щодо навчання (Х. Маккласкі) постулює, що доросле життя є періодом росту, зміни та інтеграції, де дорослий постійно прагне до рівноваги між кількістю необхідної (навантаження) і наявної енергії (потужності) [8, с. 93]. І навантаження, і енергія складаються як з внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Зовнішнє навантаження складається із завдань, пов'язаних із звичайними вимогами життя (наприклад, сімейні, робочі і громадські обов'язки), а внутрішнє навантаження складається з життєвих очікувань дорослих (наприклад, прагнення, бажання, і майбутні очікування). Енергія складається з комбінації зовнішніх ресурсів (підтримка сім'ї, соціальні та економічні можливості). Вона також включає в себе придбані або накопичені навички та досвід, які сприяють ефективній роботі [8, с. 93-94]. За Х. Маккласкі потенціал може збільшуватися або за рахунок зниження навантаження, або збільшення потужності. Коли навантаження відповідає або перевищує енергію, і якщо обидва показники фіксовані, ситуація стає дуже вразливою і сприйнятливою до руйнування. Якщо навантаження і енергію можна регулювати, а доросла людина має потенціал

потужності, вона краще оснащена для вирішення непередбачених надзвичайних ситуацій, може ризикувати, брати участь у пошуковій, творчій діяльності і навчанні. Отже, енергія повинна дорівнювати або перевищувати навантаження. Це означає, що мотивація людини до участі у навчанні повинна перевищувати бар'єри чи перешкоди.

Мотивація і бар'єри (тобто енергія і навантаження) – це дві протилежні сили, які значною мірою впливають на участь дорослих у навчанні. Мотивація дає енергію дорослому до участі у навчанні, а бар'єри виснажують енергію. Тому необхідно мати резерв для забезпечення безперервної участі дорослих у навчанні.

Аналіз психологічних досліджень свідчить, що перешкоди щодо участі дорослих у навчанні можна класифікувати як: ситуативні (залежно від ситуації, у якій перебуває дорослий в даний момент часу, його соціально-економічні умови, культурні детермінанти), організаційні (всі методи і процедури, які перешкоджають дорослим брати участь у навчанні, серед них географічні умови, демографічні чинники), диспозиційні або психосоціальні (відношення дорослого до себе і навчання) та інформаційні (дорослий не володіє доступними засобами навчання). Географічні умови пов'язані з поділом на міську, приміську і сільську місцевості по відношенню до освітніх можливостей. Демографічні чинники включають вік і стать, які впливають на прийняття рішення щодо участі дорослих у навчанні. Соціально-економічні умови та освіта формують досвід дорослого і його положення у суспільстві. Культурні детермінанти, як правило, утримують від участі у навчанні групи меншин.

Висшезазначене дає можливість представити модель формування потенціалу дорослих для навчання (рис. 2), у якій досвід дорослих визначається у якості відправної точки. Досвід включає систему цінностей, культурну спадщину, особистісну та соціальну зрілість, навички і компетенції. Різні мотиваційні чинники (внутрішні й зовнішні мотиви) та бар'єри для участі дорослих у навчанні (протилежні сили) взаємодіють з різними вимірами людини (когнітивний, емоційний і оточення), додаючи енергії і навантаження. Накопичення енергії і навантаження в різних вимірах направляються на основі цінності навчання по відношенню до різних аспектів життя дорослого, а саме: особистісний, професійний і соціальний аспекти. Це призводить до потенціалу, який дає дорослому енергію брати участь у навчанні.

Висновки. Отже, аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дає нам можливість зробити висновки, що мотивація дорослих щодо навчання є комплексною. Це означає, що вона містить як внутрішні, так і зовнішні мотиви, кожен з яких певною мірою впливає на прийняття дорослим рішення навчатися і бути ефективним у навчанні. Визначити реальну різницю між силою внутрішньої й зовнішньої мотивації майже неможливо. Крім того, мотиви щодо навчання дорослого не постійні, а змінні відповідно до ситуації, періоду життя, інтересів дорослого тощо. Мотиви дорослих щодо навчання можна згрупувати у три загальні групи: професійно-економічні, особисті й соціальні.

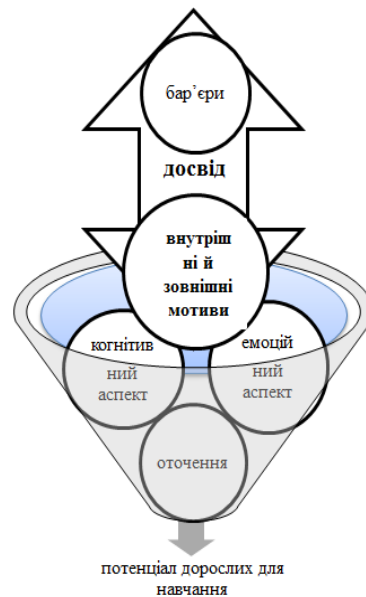


Рисунок 2. Модель формування потенціалу дорослих для навчання (перероблено автором з [4])

ЛІТЕРАТУРА

- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation: Theories and principles* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Chao Jr. Roger Understanding the Adult Learners' Motivation and Barriers to Learning. *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe: Inaugural Meeting CONFERENCE PROCEEDINGS*. University of Macedonia Thessaloniki / Greece 6-8 November 2009. - pp. 1088 - P. 905 – 915.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books).
- Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. — 6th edition. — London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, pp. 378.
- Lukianova, L. B. Factors motivating teaching adults in *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia: polsko-ukraiński, ukraińsko-polski rocznik*, 1 (15), 2013, P. 393–400.
- Merriam, S. B. Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Bolton, MA: Anker.
- Thorikildsen, T. A. (2002). *Motivation and the struggle to learn: Responding to fractured lie*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Доронина И.В. Факторы формирования мотивации учения при переподготовке специалистов: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html. – Назва з екрана.
- Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 1998. – 478 с.
- Мотивация познавательной деятельности учащихся / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - Л.: НИИ 00В, 1972. – 117 с.
- Психологический словарь / [ред. В.И.Войтка]. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.

REFERENCES

- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation: Theories and principles* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Chao Jr. Roger Understanding the Adult Learners' Motivation and Barriers to Learning. *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe: Inaugural Meeting CONFERENCE PROCEEDINGS*. University of Macedonia Thessaloniki / Greece 6-8 November 2009. - pp. 1088 - P. 905 – 915.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books).
- Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. — 6th edition. — London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, pp. 378.
- Lukianova, L. B. Factors motivating teaching adults in *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia: polsko-ukraiński, ukraińsko-polski rocznik*, 1 (15), 2013, P. 393 – 400.
- Merriam, S. B. Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Bolton, MA: Anker.
- Thorikildsen, T. A. (2002). *Motivation and the struggle to learn: Responding to fractured lie*. Boston: Allyn & Bacon.

12. Wlodkowski, R. J. (2008). Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
13. Doronina I.V. Factors of formation of learning motivation in specialist retraining. http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html.
14. Maslow A. Motivation and personality. – StP.: Piter, 1998. – 478 p.
15. Motivation of students cognitive activity / ed. Yu. Kulutkin, G. Sukhobskaya. - L., 1972. – 117 p.
16. Psychological dictionary / [ed. V. Voitko]. – K.: Vyscha shkola, 1982. – 215 p.

Features of motivation of adult learning in higher education

Dernova M.

Abstract. The article analyzes the Ukrainian, Russian and foreign concepts on adult learning motivation and the features of motivation on adult learning in higher education. It has been determined that adult learning motivation is complex. It includes both internal and external reasons. Each of them affects making the decision to learn and be effective in learning. So it's not possible to measure the strength of internal and external motivation in learning. In addition, the motives on adult learning are not constant, but variable according to the adult's situation, period of life, interests etc. So the motives on adult learning can be grouped into three general groups: professional and economic, personal and social.

Keywords: *adult learning, adult student, internal motivation, external motivation, andragogy.*

Особенности мотивации учебной деятельности взрослых в высшей школе

М. Г. Дернова

Аннотация. В статье проведен анализ отечественных и зарубежных концепций мотивации обучения взрослых и выявлены особенности мотивации обучения взрослых в высших учебных заведениях. Определено, что мотивация обучения взрослых комплексная, то есть содержит как внутренние, так и внешние мотивы, каждый из которых определенной мерой влияет на принятие взрослым решения учиться и быть эффективным в обучении. Определить реальное различие между силой внутренней и внешней мотивацией практически невозможно. Кроме того, мотивы относительно обучения взрослого не постоянные, а изменяющиеся согласно ситуации, периода жизни, интересов взрослого. Мотивы взрослых относительно обучения можно сгруппировать в три общие группы: профессионально-экономические, личные и социальные.

Ключевые слова: *обучение взрослых, взрослый студент, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, андрагогика.*

Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи

Ю. А. Гордієнко

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Corresponding author. E-mail: yulia.gord.8@gmail.com

Paper received 06.07.2016; Accepted for publication 20.07.2016.

Анотація. Статтю присвячено аналізу мотиваційно-цільового компоненту педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, визначено мотиваційний та цільовий критерії педагогічної толерантності та охарактеризовано їхні показники. Описано особливості мотивації майбутнього учителя, конкретизовано її види, а саме внутрішній та зовнішній позитивний і негативний типи; визначено специфіку спрямованості особистості педагога.

Ключові слова: педагогічна толерантність, мотиваційно-цільовий компонент, мотив, мотивація, спрямованість особистості.

Вступ. В сучасних умовах розвитку освітньої галузі в Україні ефективність роботи учителя залежить не лише від його професійних знань, умінь і навичок, а у значній мірі від особистісних якостей. Професійна діяльність педагога відбувається у сфері «людина – людина», тому вона пов'язана з ймовірністю виникнення стресових факторів як для учителя, так і для його вихованців. Саме тому зростає інтерес суспільства до процесу формування особистісних якостей учителя, які відіграють важливу роль у становленні та розвитку молодого покоління. Педагогічна толерантність як показник професійної компетентності учителя допомагає регулювати налагодження толерантної взаємодії між суб'єктами навчального процесу та сприяє результативності діяльності учителя у різноманітних педагогічних ситуаціях.

Короткий аналіз публікацій з теми. Толерантність є предметом дослідження у різних галузях науки, зокрема психології, філософії, соціології, культурології. Особливо активно толерантність вивчається у психології такими вченими, як О. Шаюк, С. Брагченко, Г. Солдатова, А., Г. Олпорт, Т. Чекмарьова, Ю. Поваренков, І. Федосєєва та інші. Проблема формування педагогічної толерантності в різних її аспектах розглядається у роботах М. Андрєєва, Н. Боритко, Л. Безотечество, С. Бондирєвої, А. Зінченко, М. Карандаша, Є. Клепцовой, Ю. Котелянець, Ю. Макарова, М. Перепелициної, Ю. Тодорцевої та інших науковців.

Теоретичний аналіз праць указаних учених дозволяє зробити висновок, що серед науковців не існує однозначного розуміння сутності та структури педагогічної толерантності на сьогоднішній день. Учені дотримуються різних підходів у визначенні структурних елементів досліджуваного явища: аксіологічного, гуманістичного, особистісного, діяльнісного, системного, акмеологічного. На основі системно-діяльнісного підходу нами було виділено наступні компоненти педагогічної толерантності: мотиваційно-цільовий, змістово-когнітивний, процесуально-комунікативний та рефлексивно-поведінковий. Проте, **мета статті** – з'ясувати сутність мотиваційно-цільового компоненту педагогічної толерантності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи. Дана мета передбачає виконання завдання: визначити критерії та показники мотиваційно-цільового компоненту педагогічної толерантності та схарактеризувати їх.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті системно-діяльнісного підходу мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності визначає особистісний зміст діяльності учителя та реалізується у двох напрямках: мотиваційний критерій спрямований на соціалізацію особистості студента, а цільовий визначає кінцевий результат педагогічної діяльності, основним завданням якої є формування у майбутніх учителів готовності навчати учнів основ толерантної взаємодії та поведінки на уроках іноземних мов. Таким чином, сутність мотиваційно-цільового компоненту педагогічної толерантності полягає у наступному твердженні: потреба бути толерантним у педагогічній діяльності (мотиваційний критерій) реалізується у кінцевій цілі – навчати учнів бути толерантними (цільовий критерій). Вважаємо доцільним досліджувати мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи шляхом аналізу показників мотиваційного та цільового критеріїв, які тісно взаємопов'язані між собою.

Мотивація є провідним фактором регуляції активності особистості у її поведінці та діяльності. Ефективність педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу залежить перш за все від того, чи враховує педагог мотивацію своїх вихованців. У контексті нашого дослідження увага до розвитку мотиваційної сфери студентів є важливою, оскільки результативність професійної підготовки майбутніх учителів визначається різними мотивами, які спонукають їх до діяльності.

Мотиваційна сфера особистості у процесі навчання є предметом дослідження Н. Бордовської, А. Реана [2], Є. Ільїна [5], О. Орлова [7], І. Зимньої [4], В. Слатьоніна [9] та інших учених. У психолого-педагогічній науковій літературі немає однозначного розуміння поняття мотиву та мотивації. Так, Н. Бордовська та А. Реан визначають мотив як внутрішнє спонукання особистості до активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане з реалізацією певної потреби [2, с. 184]. Роль мотиву можуть виконувати певні інтереси, ідеали, переконання, цінності, соціальні установки, які відображають різноманіття потреб людини. Відповідно мотиваційну сферу особистості утворює сукупність стійких мотивів, яка має певну ієрархію та визначає спрямованість особис-

тості. За Є. Ільїним, мотиваційна сфера особистості – сукупність усіх наявних у людини мотиваційних утворень: мотивів, потреб, відношень, цілей, зразків поведінки, інтересів [5, с. 182], а мотивація – «динамічний процес формування мотиву» [5, с. 67]. У дослідженні І. Зимньої мотивація – багаторівнева, динамічна система збудників, яка включає мотиви, інтереси, прагнення, потреби, емоції, установки, цінності, норми [4, с. 130].

Визначення мотиву, запропоноване провідною дослідницею мотиваційної сфери особистості Л. Божович, є найбільш повним: мотиви є збудниками діяльності людини, ними можуть бути «предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання», тобто все, у чому може втілюватись потреба, а найбільш типовими мотивами поведінки людини виступають моральні почуття, усвідомлені цілі та пізнавальні наміри [1, с. 170].

С. Гончаренко визначає мотив як «спонукальну причину дій і вчинків людини», основою яких є різноманітні потреби, відповідно мотивація – «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [3, с. 217]. У дослідженні І. Подласого мотив – причина, що змушує особистість діяти, динамічна система, що аналізує та оцінює можливості вибору та прийняття рішень (роль мотиву можуть виконувати потреби та інтереси, установки та ідеали, прагнення та емоції, взаємопов'язані між собою), а мотивацію вчений розглядає як загальну назву для методів, процесів, засобів спонукання тих, хто навчається, до засвоєння змісту освіти та до продуктивної пізнавальної діяльності [8, с. 360].

Аналіз наукової літератури дає підстави визначити показником мотиваційного критерію педагогічної толерантності внутрішню та зовнішню позитивну професійну мотивацію, а показником цільового компоненту – спрямованість особистості учителя. Вважаємо доцільним ознайомитися з основними ознаками мотиву.

У системі навчання мотиви розподіляють на соціальні та пізнавальні, серед яких виділяють наступні рівні: 1) широкі соціальні мотиви (бажання закріпити свій соціальний статус у суспільстві за допомогою навчання); 2) вузькі соціальні мотиви (прагнення здобути визнання серед інших, зайняти певну посаду, отримати матеріальну винагороду); 3) мотиви соціального співробітництва (спрямованість на різноманітні способи взаємодії з іншими); 4) широкі пізнавальні мотиви (потреба підвищувати свою ерудицію та отримувати задоволення від самого процесу навчання та його результатів); 5) навчально-пізнавальні мотиви (увага до конкретних способів здобуття знань з певних навчальних дисциплін); 6) мотиви самоосвіти (прагнення розширювати коло своїх знань додатковою інформацією). Відповідно до своєї спрямованості та змісту ці мотиви об'єднують у практичній педагогіці у групи соціальних, пізнавальних, професійно-ціннісних, комунікативних, естетичних, традиційно-історичних, статусно-позиційних та утилітарно-практичних мотивів [8, с. 361].

Для мотиву властиві кількісні та якісні характеристики. Мотиви бувають різними за силою вияву. За

якісними показниками виділяють внутрішні та зовнішні мотиви. Так, внутрішня мотивація з'являється тоді, коли діяльність важлива особисто для людини, тоді як зовнішня мотивація виникає в результаті впливу соціальних факторів на діяльність (наприклад, престижність, матеріальна винагорода, соціальне становище). На переконання Є. Ільїна, процес мотивації обумовлений зовнішніми та внутрішніми стимулами, причому зовнішні фактори, стаючи особистісно значущими для задоволення потреб людини, перетворюються на внутрішні [5, с. 68]. Як вважає І. Подласий, справжнє джерело мотивації людини зосереджується у ній самій, тому мотиви учіння як внутрішні збудники поведінки автор протиставляє зовнішнім мотивам навчання, які впливають на діяльність людини, але нерідко зустрічаються із внутрішнім супротивом особистості [8, с. 363]. Зовнішні мотиви розподіляють на позитивні (мотиви успіху, досягнення) та негативні (мотиви уникнення, захисту, боязні невдачі) [2, с. 185].

Вид мотивації впливає як на результативність діяльності, так і на особистість людини. На думку Є. Ільїна, висока ефективність діяльності людини у будь-якій сфері можлива за умови, якщо у неї переважає внутрішня мотивація. Високий прояв зовнішньої мотивації перетворює діяльність на засіб досягнення певної особистої цілі, наприклад забезпечення необхідних для людини матеріальних благ, та призводить до відчуження людини від колективу. Внутрішня мотивація спонукає людину до розвитку, самовдосконалення та професійного зростання, тоді як негативна зовнішня мотивація має руйнівний характер, гальмує розвиток або спричиняє обмеженість, пасивність, конформізм, безвідповідальність людини у професійній діяльності [5, с. 279].

У процесі формування педагогічної толерантності важливе значення має бажання студентів досягнути успіху. Мотивація успіху, обумовлена такою потребою, має позитивний характер, оскільки вона спрямована на забезпечення конструктивних результатів у професійній діяльності. Сутність мотивації боязні невдачі, яка є видом негативної зовнішньої мотивації особистості, полягає в очікуванні неприємних результатів, які й визначають характер діяльності педагога.

З мотивами органічно пов'язані потреби людини, які є рушійною силою її активності у певному виді діяльності, у педагогічній зокрема. Потреба виникає як імпульс, що спонукає до пошукової діяльності. Потреба перетворюється на мотив тоді, коли людина чітко визначає предмет цієї потреби. На думку І. Подласого, мотив учіння – опредмечена потреба, тобто активність людини, спрямована на предмет навчання [8, с. 373].

Інтерпретація мотиваційної сфери у контексті потреб людини описана у концепції самоактуалізації особистості А. Маслоу, у якій прослідковується залежність поведінки людини як від соціального середовища, так і від її когнітивної сутності [6]. Проте, в ієрархічній структурі потреб мотивація здійснює вплив не на окремі прояви поведінки, а на особистість як єдине ціле, тобто сфера потреб людини відмежовується від структури її діяльності. Згідно з цією теорією, основою мотивації особистості висту-

пає ієрархія потреб від нижчого до найвищого рівнів, які включають відповідно фізіологічні потреби, потреби у безпеці, соціальні потреби у спілкуванні та любові, потреби в оцінці та повазі, самовдосконаленні, знаннях, розумінні, естетичні потреби [6]. У дослідженні Є. Ільїна знаходимо підтвердження розуміння мотиву як потреби, що визначає активність особистості у діяльності, однак учений поряд з імпульсивною поведінкою, основою якої є потреба, виділяє волюву поведінку, згідно з якою людина керується почуттям обов'язку [5, с. 52].

У контексті нашого дослідження потреба бути толерантним у педагогічній взаємодії визначає сутність мотиваційної сфери майбутнього учителя. Проте, не менш вагомими у розумінні мотивації студента виступають його інтереси. Слід зауважити, що термін інтерес часто використовується у повсякденному та професійному педагогічному спілкуванні як синонім до учбової мотивації, проте таке отождоження не є правомірним. У педагогічному словнику інтерес – це «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» [3, с. 147].

Аналізуючи види інтересів як психологічне явище, Є. Ільїн виділяє ситуативні інтереси, проявом яких є цікавість, та стійкі, до яких належить інтерес-відношення (певна схильність, наприклад, до мистецтва, спорту, своєї професії), які бувають процесуальними (безпосередніми), пов'язані з отриманням задоволення від самої діяльності, цільовими (опосередкованими), мета яких – досягнути результату, та процесуально-цільовими, які поєднують задоволення та вигоду [5, с. 172]. Проте провідною характеристикою, яку називають усі дослідники інтересів як мотиваційних утворень особистості, є те, що основою інтересу завжди є потреба та позитивне ставлення до неї.

Ієрархія інтересів суб'єкта педагогічної діяльності, зокрема майбутнього учителя, утворює його особистісну центрацію, яка визначає сферу утворення мотивів та цілей у діяльності, його спрямованість та творчий розвиток [7, с. 158]. Залежно від домінуючого інтересу у центрації учителя виділяють сім її основних типів у професійній діяльності: 1) егоїстична центрація на власних потребах; 2) бюрократична центрація на інструкціях адміністрації навчального закладу; 3) конформна центрація на інтересах колег; 4) авторитетна центрація на вимогах батьків тих, хто навчається; 5) пізнавальна центрація на вимогах засобів навчання та виховання; 6) альтруїстична центрація на потребах вихованців; 7) гуманістична центрація на інтересах своєї сутності та проявах інших суб'єктів педагогічного процесу [7, с. 159]. Лише останній вид центрації відповідає змісту педагогічної толерантності майбутнього учителя, оскільки він не тільки визначає спрямованість його особистості, але й враховує ціннісне ставлення як до самого себе, так і до інших учасників навчального процесу – учнів, їхніх батьків, колег, адміністрації освітніх закладів.

Спрямованість особистості учителя передбачає результат навчальної діяльності, конкретні прояви його поведінки у вирішенні різноманітних педагогіч-

них ситуацій, тому вважаємо спрямованість показником цільового критерію педагогічної толерантності.

У психолого-педагогічній науковій літературі спрямованість особистості визначається як сукупність певних мотиваційних утворень: потреб, інтересів, захоплень, схильностей, ідеалів, переконань, мотивів. Проте Є. Ільїн наголошує на функціональній характеристиці цієї сукупності, здатності скеровувати поведінку та визначати тенденції у діяльності людини, тобто спрямованість особистості – це стійка, домінуюча система мотивів чи мотиваційних утворень [5, с. 174].

Розвинута ієрархічна побудова мотиваційної сфери людини передбачає усвідомлення певних моральних цінностей – понять, уявлень, ідей, які стали домінуючими мотивами у поведінці. Спрямованість особистості людини визначається структурою її мотиваційної сфери, яка змінюється з віком людини та впливає на характер її діяльності. Так, для дітей дошкільного віку властиві мотиви, пов'язані з ігровою діяльністю, для школярів – навчальні мотиви, для дорослих, зокрема для майбутніх учителів, – мотиви професійної діяльності [1, с. 168].

Спрямованість особистості може проявлятися по відношенню до самого себе, інших людей, суспільства. Педагогічна толерантність учителя безпосередньо пов'язана з гуманістичною спрямованістю особистості, якій властиве позитивне ставлення до себе та суспільства. Гуманістична спрямованість поділяється на два типи: 1) альтруїстична, згідно з якою домінуючим мотивом поведінки є інтереси інших людей та суспільства; 2) індивідуалістична, яка вказує на самоцінність людини, причому цінність інших, у порівнянні з власною, значно нижча. Для егоїстичної спрямованості характерне позитивне ставлення лише до себе та негативне до суспільства [5, с. 175]. Останній вид спрямованості ускладнює процес формування педагогічної толерантності майбутнього учителя, оскільки він заперечує рівноправність суб'єктів педагогічної діяльності.

Сутність спрямованості учителя В. Сластьонін пов'язує з його соціальною та професійною позиціями, які, з одного боку, поєднують вимоги та очікування суспільства, а з іншого, його особисті захоплення, мотиви, цілі, ідеали, цінності. Соціальна позиція відображає систему поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, які у процесі професійної підготовки перетворюються на мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності. Соціальна позиція педагога визначає його професійну позицію, на яку впливають такі фактори, як професійні установки, індивідуальні якості та особливості особистості, характер і темперамент. У педагогіці виділяють соціально-моральний, професійно-педагогічний та пізнавальний види спрямованості учителя [9, с. 27].

Основою соціально-моральної спрямованості педагога є його переконання, які й обумовлюють такі характеристики особистості, як соціальні потреби, цінності, відповідальність. Як стверджує О. Орлов, ціль освіти – не передача інформації, а закріплення духовності, «культивування» переконання в самоцінності та свободі кожної особистості, в тому числі і власної, яке педагог може лише продемонструвати у своїй поведінці та життєдіяльності [7, с. 165]. Особливість істинних переконань учителя полягає у

тому, що їх неможливо цілеспрямовано сформувати у вихованців чи нав'язати їм, переконання завжди приймаються або ж, навпаки, відторгаються ними.

Професійно-педагогічна спрямованість включає інтерес до педагогічної професії, покликання, педагогічний обов'язок та відповідальність, педагогічну справедливість, педагогічний такт та авторитетність. Пізнавальна спрямованість особистості учителя характеризується духовними потребами та інтересами [9, с. 28-29]. Сучасний педагог, який прагне бути успішним у своїй діяльності, постійно відчуває потребу в оновленні своїх знань. Ефективність самоосвіти педагога залежить від такого фактору пізнавального інтересу, як захоплення тим предметом, який він викладає, адже такий учитель, за словами В. Сухомлинського, «... не тільки передає своїм вихованцям фактичні знання, але й пробуджує в них думку про знання» [10, с. 183].

Висновки. Отже, вивчення мотиваційної сфери особистості педагога є передумовою планування та організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Мотивація є основою будь-якої діяльності, тому її якісні та кількісні показники повинні враховуватись у процесі

формування педагогічної толерантності майбутніх учителів. Для педагогічної толерантності характерні достатньо виражений внутрішній та позитивний зовнішній види мотивації. Оскільки у навчальній діяльності мотивація відіграє визначальну роль, науковцями був сформульований один з провідних принципів педагогічного впливу на студентів – принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу, який, на наш погляд, має важливе значення у процесі формування толерантності як їхньої професійно важливої особистісної якості.

Спрямованість особистості учителя як показник мотиваційного критерію педагогічної толерантності повинна бути гуманістичною; відображати його соціальну та професійну позиції, ідейну переконаність, відповідальність, справедливість, педагогічний такт; бути основою його авторитету; орієнтувати учителя на задоволення головних цілей у педагогічній діяльності; сприяти формуванню його готовності до налагодження толерантної взаємодії між суб'єктами навчального процесу, забезпечувати врахування їхніх інтересів та потреб з метою створення умов всебічного, гармонійного розвитку вихованців та власного самовдосконалення учителя як професіонала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: «Питер», 2000. – 304с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: «Логос», 2000. – 384с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 351с.
7. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. / А. Б. Орлов. – М.: «Академия», 2002. – 272с.
8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студентов пед. вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый. – Кн. 1. – М.: Владос, 1999. – 573с.
9. Сластенин В. А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: «Академия», 2013. – 576 с.
10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський – К.: «Радянська школа», 1988. – 304с.

REFERENCES

1. Bozhovich L. I. Problems of formation of a personality: Selected psychological works / L. I. Bozhovich. – Is.3 – M.: Moscow psychological-social institute, Voronezh: NPO "MODEK", 2001. – 352p.
2. Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogy. Textbook for higher educational institutions / N. V. Bordovskaya, A. A. Rean. – SPb.: "Piter", 2000. – 304p.
3. Honcharenko S. Ukrainian pedagogical dictionary / S. Honcharenko. – K.: Lybid', 1997. – 376p.
4. Zimniaya I. A. Pedagogical psychology. Textbook for higher educational institutions / I. A. Zimniaya. – M.: "Logos", 2000. – 384p.
5. Ilyin Ye. P. Motivation and motives / Ye. P. Ilyin. – SPb.: Piter, 2002. – 512p.
6. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. – SPb.: Piter, 2008. – 351p.
7. Orlov A. B. Psychology of personality and essence of man: Paradigms, perspectives, practice: Textbook for students of psychological faculties of higher educational institutions / A. B. Orlov. – M.: "Akademiya", 2002. – 272p.
8. Podlasyi I. P. Pedagogy. New course: Textbook for students of pedagogical higher educational institutions: in 2 books / I. P. Podlasyi. – Book 1. – M.: Vlados, 1999. – 573p.
9. Slastenin V. A. and others. Pedagogy. Textbook for students of pedagogical higher educational institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, Ye. N. Shyanov. – M.: "Akademiya", 2013. – 576p.
10. Suhomlynskyi V.O. Hundred pieces of advice to a teacher / V.O. Suhomlynskyi. – K.: "Radianska shkola", 1988. – 304p.

Motivational-target component of pedagogical tolerance of future teachers of foreign languages of primary school

Gordienko Yu.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the motivational-target component of pedagogical tolerance of future teachers of foreign languages of the primary school. The importance of the investigated problem has been reasoned, the motivational and target criteria of teaching tolerance have been identified and their indicators have been described. The characteristic features of future teachers' motivation have been defined; its types have been specified, namely internal and extrinsic positive and negative types. The specificity of the orientation of the teacher has been stated.

Keywords: pedagogical tolerance, motivational-target component, motive, motivation, personality's orientation.

Мотивационно-целевой компонент педагогической толерантности будущих учителей иностранных языков начальной школы

Ю. А. Гордиенко

Аннотация. Статья посвящена анализу мотивационно-целевого компонента педагогической толерантности будущих учителей иностранных языков начальной школы. Обоснована актуальность исследуемой проблемы, определены мотивационный и целевой критерии педагогической толерантности и описаны их показатели. Дана характеристика особенностям мотивации будущего учителя, конкретизированы ее виды, а именно внутренняя и внешняя позитивная и отрицательная типы, определена специфика направленности педагога.

Ключевые слова: педагогическая толерантность, мотивационно-целевой компонент, мотив, мотивация, направленность личности.

Використання дидактичного потенціалу проблемного підходу в процесі вивчення лексикології української мови у вищій школі

М. М. Греб

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна
Corresponding author. E-mail: marygreb@mail.ru

Paper received 17.06.2016; Accepted for publication 02.07.2016.

Анотація. У статті висвітлюються науково-дидактичні аспекти реалізації проблемного підходу в процесі вивчення лексикології української мови майбутніми вчителями початкової школи, дається обґрунтування дидактичних умов використання проблемного підходу як активного типу навчання, пропонуються проблемні завдання та запитання для практичних занять.

Ключові слова: *проблемний підхід, проблемні питання, проблемне завдання, учителі початкової школи.*

Вступ. Соціально-економічні перетворення, суспільно-політичні процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві, нова філософія освіти, закріплення у свідомості громадян раціональних світоглядних орієнтирів, оновлення всіх сфер діяльності наочно актуалізують проблему підвищення якості навчання майбутніх учителів початкової школи та спонукає освітян до пошуку більш ефективних моделей організації навчального процесу у вищій школі. Сучасні вчені-методисти (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Махмутов, С. Омельчук, М. Пентилюк та ін.) розробляють раціональні підходи, на основі яких можна вдосконалити і проєктувати процес освіти і навчання мови, зокрема: підхід з позиції змісту, де головним є набір пізнавальних можливостей студентів; підхід з позиції процесу навчання, під час реалізації якого аналізуються реальні явища, що відбуваються в аудиторії, коли студенти разом із викладачем здійснюють навчальний процес; підхід з позиції результатів – спрямовує на певний набір компетентностей (знань, умінь, відносин та ін.), якими оволодівали студенти.

Стислий огляд публікацій з теми. Відповідно до положень і вимог, поставлених у спеціальних дослідженнях, концепціях освіти, Державному стандарті, сьогодні лінгводидакти визначають такі підходи: особистісно орієнтований (В. Бех, С. Гончаренко, В. Давидов, С. Рубінштейн, О. Савченко, В. Якиманська); компетентнісний (М. Пентилюк, О. Савченко, С. Трубочов, А. Хуторський); системний або системно-лінгвістичний (О. Горошкіна, С. Караман, Л. Скуратівський); комунікативно-діяльнісний (О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, Т. Донченко, Л. Мацько, О. Хорошківська, Г. Шелехова); етнокультурологічний підхід (С. Мельничайко, М. Стельмахович); проблемний підхід (С. Караман, Л. Скуратівський, М. Степаненко, М. Шкільник); функціонально-стилістичний (Н. Бабич, І. Кучеренко, Л. Мацько, М. Пентилюк).

Спостереження за педагогічним процесом у вищій школі переконують, що значний дидактичний потенціал закладений у проблемному підході, який свого часу розробляли дидакт М. Махмутов та лінгводидакт М. Шкільник. Зазначений підхід відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, сприяє активізації пізнавальної діяльності як учнів, так і студентів, забезпечує співробітництво суб'єктів навчального процесу. Головна місія викладача полягає у

виявленні та стимулюванні здібностей і схильностей студента, створенні сприятливих умов для подальшого розвитку, самопізнання і саморозвитку, у цілеспрямованому формуванні системи умінь і навичок (аналітико-синтетичні, перцептивно-мнемонічні, репродуктивно-варіативні, творчі та ін.), які забезпечують формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей майбутнього вчителя початкової школи.

Метою статті є обґрунтування дидактичного ресурсу проблемного підходу як активного типу навчання майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення лексикології української мови.

Матеріали і методи. Щоб намітити шляхи реалізації проблемного підходу в навчанні, необхідно визначити систему термінологічних понять (*дидактична проблема, проблемне навчання, проблемна ситуація, проблемні питання, проблемні завдання та ін.*), оскільки їх зміст не завжди правильно тлумачиться практиками. Ключовим словом, зміст якого необхідно пояснити в зазначених термінах, є проблема – «складне теоретичне або практичне питання, яке потребує рішення». Наведене визначення ілюструє, що проблеми можуть бути науковими, оскільки, на думку М. Шкільника, вони вимагають певних досліджень, і практичними – пов'язані головним чином із пошуками способів застосування теоретичних узагальнень [1, с. 76-77].

Як переконує наше дослідження, для дисциплін мовознавчого характеру продуктивною є дидактична і психологічна класифікації навчальних проблем, що запропоновані М. Махмутовим. У першій учений виділяє проблеми, співвідносячи їх з певним предметом (предметні, міжпредметні); місцем їх виконання (урочні та позаурочні); функцією в процесі навчання (основні й приватні); суспільною та дидактичною значимістю (навчально-теоретичні, навчально-практичні); способом організації процесу рішення (фронтальні, групові, індивідуальні). У психологічній кваліфікації представлені проблеми за характером невідомого, складного; за способом виявлення залежно від участі в ньому вчителя або викладача; за характером змісту, а також співвідношення відомого і невідомого (повна володіє всією інформацією, визначеною проблемою, неповна – стосується окремих деталей) [2, с. 124-125].

У «Психолого-педагогічному словнику» поняття «проблемне навчання» тлумачиться як організований викладачем спосіб активної взаємодії суб'єкта з

проблемно представленим змістом навчання, під час якого він залучається до об'єктивних протиріч наукового знання і способом їх вирішення, учаться мислити, творчо засвоювати знання. Проблемне навчання виникло в історії педагогіки як реакція на схоластичні методи навчання, як відповідь на систему методів, що використовують в якості основних тренування і запам'ятовування без розуміння засвоєного навчального матеріалу. Проблемне навчання мало різні назви – сократичний метод навчання, евристичний метод навчання, дослідницьке навчання та ін.

За ступенем проблемності розрізняють три основних рівні проблемного навчання: 1) проблемний виклад, при якому сам викладач ставить проблему і знаходить її рішення; 2) при якому викладач ставить проблему, а пошук її вирішення здійснюється спільно зі студентами (учнями); 3) при якому пропонується активна участь суб'єктів навчання у формулюванні проблеми і пошуку її вирішення.

Проблемне навчання реалізується за допомогою систем проблемних навчальних завдань, які використовуються викладачами у процесі навчання. Джерелами таких проблемних завдань, що викликають проблемні ситуації в навчанні, є історія науки і промисловості, екстремальні ситуації професійної діяльності, альтернативні методи вирішення професійних завдань та ін. [3, с. 631-632].

Проблемна ситуація – найбільш частий вид психологічної ситуації, одна з обставин якої усвідомлюється (або заздалегідь поставлено) як питання, на яке має бути отримана відповідь шляхом аналізу і розуміння всієї ситуації. Проблемна ситуація породжує в учня яскраво виражену пошукову потребу, прагнення знайти (відкрити чи засвоїти) об'єктивно необхідні і достатні для вирішення проблеми знання і способи діяльності [3, с. 633].

Проблемна ситуація, на відміну від задачі, включає три головні компоненти: 1) необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба в новому невідомому відношенні, способі чи умові дії; 2) невідоме, яке має бути розкрито в проблемній ситуації, що виникла; 3) можливості суб'єктів навчання у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкриттів невідомого [3, с. 629].

Проблемне завдання – практичне або теоретичне завдання, що викликає пізнавальну потребу в новому невідомому знанні, що служить для правильного виконання дії, що призводить до досягнення мети [3, с. 630].

Практика показує, що навчальний процес у вищій школі, побудований з широким використанням елементів проблемності, значно розширює діапазон лінгвістичної ерудованості студента, розвиває його критичне мислення, формує самоосвітні навички в обробці інформації, аналізі й узагальненні теоретичного матеріалу, сприяє розвитку їх гіпотетичного мислення.

Результати і їх обговорення. З урахуванням того, що в статті дається обґрунтування дидактичних умов використання проблемних ситуацій, завдань і питань у процесі засвоєння майбутніми вчителями початкової школи лексикології, вважаємо однією з важливих педагогічних умов – це знайомство з необхідними лексичними поняттями. На лекційних і практичних заняттях майбутні вчителі початкової школи

поглиблено вивчають такі поняття: «*слова, близькі і протилежні за змістом*», «*загальнонавчальні*», «*вузьковживані*», «*діалектні*», «*професійні слова*».

Вивчення лексикології визначається місцем слова серед інших одиниць мови, необхідністю свідомості важливої педагогічної умови для збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкової школи.

Практичний аспект вивчення лексикології, як педагогічна умова, має величезне значення в підготовці майбутніх учителів початкової школи. Основу курсу лексикології у виші складають лексичні поняття сучасної лексикології. Звідси випливає синхронний принцип відбору лексичних понять, які необхідні насамперед для формування в майбутніх учителів початкової школи погляду на мову як на розвивальне явище, тісно пов'язане з історією та культурою рідного народу.

Лексичні явища перебувають у системних зв'язках один з одним. Звідси при відборі лексичних понять впливає системний принцип, згідно з яким у педагогічному виші передбачено вивчення мови науки, техніки і ділового спілкування.

Термінологія більшості наук етимологічно змішана. Вона представлена словами грецького та латинського (кальки і переклад) походження.

Розробка наукової термінології в галузевих словниках різних видів, вивчення текстів, що містять наукові і технічні терміни, показує їх семантичну неоднорідність. Якщо наукові терміни прагнуть до полісемії, то технічні терміни прагнуть утворити омонімічні ряди.

Наукові тексти існують зазвичай у вигляді публікацій. У таких публікаціях при правильному викладі кожен термін має бути вжито однозначно. Однак не існує заборон на створення нових термінів і «переосмислення» тих, які існують. У кожній або майже в кожній науковій публікації або вводиться новий термін, або переосмислюється вже той, що існує, або те і інше разом. Постійне «переосмислення» термінів у різних наукових роботах призводить до того, що терміни обростають конотаціями, стають багатозначними. Мабуть, це відповідає основній природі наукового терміна – бути однозначним у даному творі і багатозначним у всій масі наукових публікацій, тому що разом із пізнанням нового засвоюється і значення терміна.

До професійної лінгводидактики відноситься і проблема загальнонаукової лексики. Під загальнонауковою лексикою розуміють слова-нетерміни, які вживаються в наукових текстах в одному значенні або в подібних значеннях. Це слова типу *виконувати, прийматися, нести, зберігатися, розвинути, пройти, стати; задовільний, історичний; задовільно, значно, достатньо; вони, ми; крива, дотична, енергія, цінність, актуальність* та ін. Обсяг загальнонаукової лексики порівняно невеликий і навряд чи перевищує 3000 слів.

Загальнонаукова лексика в розвинених мовах відрізняється від омонімічної їй (або частково омонімічної) загальнолітературної лексики, бо є основою викладу логічного ходу думки в науковому тексті. Наприклад, *виконувати* в загальнолітературній мові означає «*здійснювати, проводити в життя*», «*тво-*

рити, робити); у складі загальнонаукової лексики це дієслово фразеологічно пов'язане з іменником умови і означає «слідувати певним правилам».

Загальнонаукова лексика, як показує аналіз текстів і словників, відокремилася від загальнолітературної порівняно недавно (в останні 40-50 років) і близька за значенням з аналогічними словами загальнолітературної мови. Існують приклади досить чіткого поділу загальнонаукових і загальнолітературних значень. Наприклад, *прийматися* в науковому тексті – «виходити з припущень або умов, умовно вважати», у загальнолітературній – «починати будь-яку справу, приступити до чого-небудь», «починати впливати на кого-небудь», «пускати коріння, прищеплюватися». Але є чимало випадків, коли загальнонаукове значення слова дуже близько до одного з загальнолітературних значень і пов'язане з ним як особливий вид тропу. Наприклад, *зберігатися* в загальнолітературній мові означає «зберігатись, залишатися нерозтраченим», «залишатися в силі, не зникати», «зберігати свої сили, молоду зовнішність», «перебувати або відтворюватися без зміни якості», «залишатися неушкодженим» (будинок під час бомбардування зберігся) і «залишатися в силі, не зникати» (сметана в холодильнику збереглася). Пор. загальнонаукове значення: «ці дані зберігаються і при зміні умов спостереження, тобто дані відтворюються».

Загальнонаукове значення розвивається із загальнолітературного шляхом спеціалізації значення (на відміну від термінів, які семантично побудовані з тропів). Так, при формуванні загальнонаукового значення слова *прийматися* відбувається спеціалізація значення слова – «починати якусь справу». Окрім того, у спеціалізації значення цього слова враховується ще і синонімічний зв'язок: *брати – взяти*. Значення *прийматися* – «умовно вважати», мабуть, містить особливий образ, в якому, однак, важко встановити певний троп. Неясність внутрішньої форми слів загальнонаукової лексики, невивченість способу утворення цієї внутрішньої форми ускладнює створення дефініції загальнонаукової лексики [4, с. 341-342].

При складанні тезаурусів термінів різних наук слова загальнонаукової лексики стають дескрипторами (тобто словами, які описують). Значення дескрипторів пояснює значення термінів, але саме не пояснюється їх значеннями. Це показує, що загальнонаукова лексика є перехідною ланкою від загальної мови до мови науки. Спеціалізація значень, що виникає у слів загальнолітературної мови на основі особливої образності (способу наукового предмета), припускає подальше створення термінів.

Вимога стислості й ясності, яка притаманна для професійних текстів, при абстрактному характері предмета викладу породжує ті стильові явища, які необхідні для складання наукового або технічного тексту, а саме: професійне навчання, складання текстів, нормування мови науки і поширення норм через лінгводидактику, сувору формулярність тексту.

Мова науки і техніки багато в чому зараз є зразком для мови ділової писемності, у тому числі для мови управління. Мова науки впливає і на масові види мовлення: усне мовлення, мова масової інформації, художня мова. Це означає, що правильність і чистота

наукової мови не тільки забезпечують успіх наукового твору, але і сприяють правильності і чистоті мови в багатьох сферах спілкування.

Викликавши в майбутніх учителів початкової школи інтерес до придбання нових знань, викладач спочатку вдається до методу розповіді. Покажемо на прикладі вивчення теми «Омоніми». На дошці викладач пише великим чітким почерком термін і пояснює етимологію: **омонім** – від грец. *омос* – однаковий + *онима* – ім'я, у цілому – який має однакове звучання. Потім дається визначення омонімів так, як це зроблено в лінгвістичних словниках: **омоніми** – див. **омонімія**. **Омонімія** (від грец. *homonymia* – одноіменність) у мовознавстві – звуковий збіг різних звукових одиниць, значення яких не пов'язані один із одним.

Лексичні омоніми – слова, що однаково звучать і не мають спільних елементів сенсу (сем) і не пов'язані асоціативно [4, с. 344-345].

Далі студенти розглядають словникові статті, розміщені в підручнику. Після чого майбутні вчителі початкової школи розглядають картинки, на яких намальовані різні предмети, позначені словами-омонімами, наприклад: *коса* – вид зачіски; *коса* – сільськогосподарське знаряддя у вигляді довгого вигнутого ножа на довгій рукоятці; *коса* – вузька смужка землі, що йде від берега, мілина. У ході бесіди з'ясовується, що в значеннях усіх зазначених слів, що називають зазначені предмети, немає спільного. Це слова-омоніми.

Робота над словниковими статтями переконує майбутніх учителів початкової школи в тому, що кожен з омонімів нерідко буває ще і багатозначним словом. Це розширює лексичні можливості слова, збагачуючи мовлення студентів. У процесі виконання вправ студентами визначається стилістична роль омонімів.

Ключ: Де той ключ, який скаже, Як води знайти в степу, А де той, що вкаже нам ноти до, сі, ля, фа, мі? Де ж той, що двері відкриє? А де той, що банку розкриє? (З підручника)

У лінгводидактиці омонімія зазвичай обмежується вивченням словникових форм слів (мається на увазі, що омонімія форм різних слів і збіг значень можуть бути виявлені самим читачем словника).

У процесі навчання омонімії виникає безліч проблем. Не менше виникає проблем у процесі формування у майбутніх учителів початкової школи професійної компетентності, розвитку культури мовлення. Як показує практика, словесний опис живопису сприяє збагаченню словникового запасу, викликає роздуми, образну уяву, якими майбутні вчителі початкової школи успішно діляться на практичних заняттях. Тому на заняттях з лексикології викладач повинен створювати умови, при яких студенти будуть виконувати нестандартні письмові завдання. М. Алейко вважає, що творчі вправи переносять учня в роль художника, який самостійно вирішує ідейно-естетичні завдання, виховує увагу до образу, поетичної мови, формує вміння пов'язувати деталь із основою для власних оціночних суджень, формує активну особистість [6, с. 87].

До творчих вправ з елементами проблемних завдань, які несуть найвищий моральний потенціал, як

переконує Н. Миропольська, належить твір-пошук, твір-роздум, аналіз стилів живопису [7].

Переконання Н. Миропільської ми можемо підкріпити прикладами опису старшокласниками репродукцій картин відомих художників.

В. Борисов-Мусатов «Весна»

Художник В. Борисов-Мусатов написав молодий сад навесні. Деревка квітнуть, уже з'явилося перше листя, вітер розносить легкий пушок кульбаб. Трава піднялася високо, і колір її вже не салатовий, як ранньою весною, а темний, насичений, зелений. У саду гуляє юна дівчина. Ми не бачимо її обличчя, але художник підкреслив її витонченість і стрункість, романтичність. Вона – саме втілення весни – чогось світлого, повного сил. Картина написана яскравими, сріблястими, соковитими фарбами (О. Ірина).

Продуктивним методичним прийомом проблемного навчання вважаємо опору на контекст, що завжди сприяє розумінню слова. Але бувають випадки, коли роль контексту особливо велика, і основним засобом розкриття значення слова стає прочитання уривка із цим словом або ж самостійне з'ясування значення нового слова за довідковими матеріалами, тобто за словниками.

Пояснення значення слова шляхом заміни його синонімом (зазвичай – домінантою синонімічного ряду) – один із найбільш часто застосовуваних прийомів проблемного навчання. Головне, щоб при поясненні значення слова через синоніми, студенти не замінювали яскраві, виразні слова, по-перше, невиразними словами; по-друге, при заміні декількох синонімів необхідно порівнювати значення кожного синоніма, підкреслюючи їх відмінності і виразність. Додаткові пояснення при заміні слова синонімами допомагають студентам зрозуміти виразність авторських слів, їх точність, образність.

Деякі слова бажано пояснювати шляхом підбору омонімів, антонімічної пари. Більшість слів можуть бути пояснені на основі розгорнутого опису за допомогою переносного значення. Цей спосіб роз'яснення значень слів цінний тим, що він дозволяє зберегти невимушеність бесіди. Наприклад, в уривку

тексту з народної казки «Завірюха» студенти з великою зацікавленістю пояснюють який «прекрасний голос» у хурделиці.

Виє завірюха за вікном. Небо вкрите чорною пеленою. Звірі і птахи в лісі залзли в свої нірки, гнізда і дупла. Сидиши біля грубки і слухаєш виття хуртовини. І шкодуєш подорожнього, який вийшов на вулицю в таку погоду.

Уночі була сильна хуртовина. Вона вила, як звір, стогнала. Від сильних поривів вітру ліс вигинався, ніби перебував під невідомою вагою.

Сьогодні вночі, – вимовила Снігова королева, – моя молодша сестра Завірюха пролетить по міській площі. При її появі всі будуть схвильовані.

- А чому? – тихо спитала її сніжинка.

- Чому? – перепитала Снігова королева. – Та тому, що в неї прекрасний голос. Як завіє, як захурделить, усім стає холодно, а коли накидкою струсне, люди не можуть встояти на місці. Хіба ти не знаєш, що для того, щоб пошити сукню моєї сестриці, знадобилося рівно 777777 сніжинок? Її сани зроблені з чистого льоду.

Королева ще не встигла закінчити свою розповідь, як задзвонив ледофон:

- Я виїжджаю, – пролунав у трубі нижній голос Хуртовини.

І ніяк не можна було передбачити, що цей нижній голос накоїть сьогодні в місті.

Висновки. Таким чином, різноманітність прийомів проблемного навчання, підвищення активності самих студентів у поясненні значень слів, робота із синонімами, синонімічними рядами, антонімічними парами, омонімами, переносними значеннями слова позитивно впливає на усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи специфіки інших одиниць мови, впливає на формування мовленнєвих компетентностей, є базою збагачення словникового запасу студентів, основою роботи зі стилістики, розвиває їх увагу до значенням і вживанням слів, виховує в майбутніх учителів початкової школи потребу у виборі відповідного слова для вираження тієї чи іншої думки у власному мовленні, дозволяє обґрунтувати систему вправ над виразно-образними засобами мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови : посібник для вчителів / М. М. Шкільник. - Київ : Радянська школа, 1986. - 136 с.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории : научное издание / М. И. Махмутов ; Акад. пед. наук СССР. - М. : Педагогика, 1975. - 367 с.
3. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2006. – 928 с.
4. Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию : учебное пособие для студ. фил. спец. ун-тов / Ю.В. Рождественский. – М. : Высшая школа, 1990. – 380 с.
5. Виноградов В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка / В.В. Виноградов // Мысли о современном русском языке: сб. статей / под ред. В. В. Виноградова. – М. : Просвещение, 1969. – С. 5–22.
6. Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова: синергетика языка, сознания и культуры / Н. Ф. Алефиренко. - М. : Academia, 2002. - 392 с.
7. Миропольская Н. Е. Вслушиваясь в слово : пособие для учителя / Н. Е. Миропольская. – К. : Радянська школа, 1989. – 195 с.

REFERENCES

1. Shkilnyk M. M The problem approach to the study of parts of speech: textbook for teachers - Kyiv: Radianska shkola, 1986. – Is 136.
2. Makhmutov M. Y. Problem learning: basic theory issues: scientific publication. Akad. ped. nauk SSSR. - M. : Pedagogika, 1975. – Is 367.
3. A dictionary of psychology and pedagogy. – Minsk : Sovrem. slovo, 2006. – Is. 928.
4. Rozhdestvenskiy Yu.V. Lectures on General Linguistics: textbook for students of philological specialties of the universities. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – Is. 380.
5. Vinogradov V.V. On the interaction of lexical and semantic levels with the grammatical in the structure of the language. – M. : Prosveshchenie, 1969. – P. 5–22.

6. Alefirenko N. F. The poetic energy of a word: synergetics of language, consciousness and culture. -M.: Academia, 2002. – Is. 392.
7. Miropolskaya N. E. Listening to the word: teacher's textbook. – K.: Rad. shkola, 1989. – Is. 195.

Using of Didactic Potential of Problem-Research Approach within the Process of tidying Lexicology of Ukrainian Language (Higher Education)

Greb M.

Abstract. Article deals with the scientific-didactic aspects of realization of problem approach during the process of studying future primary school teachers of Lexicology of Ukrainian language (during higher education). It is given the foundation of didactic conditions of using of problem approach as the active type of education. There are suggested problem tasks and questions for the practical lessons.

Keywords: *problem approach, problem questions, problem task, primary school teachers.*

Использование дидактического потенциала проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе

М. М. Греб

Аннотация. В статье освещаются научно-дидактические аспекты реализации проблемного подхода в процессе изучения лексикологии украинского языка в высшей школе будущих учителей начальных классов, дается обоснование дидактических условий использования проблемного подхода как активного типа обучения, предлагаются проблемные задания и вопросы для практических занятий.

Ключевые слова: *проблемный подход, проблемные вопросы, проблемное задание, учителя начальной школы.*

Особливості реформування університетської освіти в умовах євроінтеграційних процесів: з досвіду Угорщини (кінець XX – початок XXI ст.)

В. І. Кобаль

Мукачівський державний університет, м. Мукачів, Україна
Corresponding author. E-mail: kobalv2008@rambler.ru

Paper received 17.08.2016; Accepted for publication 29.08.2016.

Анотація. У статті здійснено дослідження окремих аспектів реформ системи вищої освіти Угорщини в період з підписання Болонської декларації та до початку XXI ст. Зокрема, аналізуються такі важливі питання, як необхідність європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти. У процесі реалізації вказаних заходів в Угорщині виділяється ряд проблем, які характерні і для процесу реформування системи вищої освіти в Україні. Аналіз цих проблем, на нашу думку, та вивчення шляхів і способів їх вирішення, буде корисним для здійснення подальших кроків реформування системи вищої освіти в Україні з урахуванням можливостей транскордонного співробітництва у різних сферах соціально-економічного та суспільно-політичного життя, в тому числі і у сфері вищої освіти, збагаченні теоретичної бази історії педагогіки.

Ключові слова: вища освіта, університети, Угорщина, Болонський процес, якість освіти, модернізація.

Вступ. Сфера вищої освіти є одним із найважливіших компонентів розвитку євроінтеграції кінця XX – початку XXI ст., адже 47 країн Європи, разом з Україною, є учасниками Болонського процесу [3]. Разом з тим, численні міжнародні організації підтримують та сприяють його реалізації.

19 травня 2005 року у місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти. Зокрема, основна увага зверталася на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, відповідності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

З метою підвищення якості освітніх послуг у провідних країнах світу запроваджено систему безперервної освіти протягом життя (life-long education), яка сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності фахівців та оптимізації професійно-кваліфікаційної структури професій та спеціальностей. В Україні, у цьому аспекті, необхідно цілеспрямовано підійти до вирішення надважливого завдання реформування національної системи освіти, щоб кожен громадянин міг стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці в процесі навчання впродовж життя.

Потреба сьогодення у модернізації вищої школи вимагає системного підходу до реформування освіти і підготовки фахівців шляхом:

- реалізації концепції гармонійного розвитку людини, відповідно до якої, людина розглядається не як мета, а як засіб суспільного, соціально-економічного, політичного прогресу та сприяє активізації людського капіталу;

- проведення комплексних змін у плані забезпечення підвищення якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами, які передбачають оволодіння майбутніми фахівцями загальними та професійними компетентностями, формування соціальної відповідальності за результати своєї професійної діяльності;

- врахування досвіду реформування системи вищої освіти європейських країн бывшего соціалістичного табору як таких, що мали багато спільного із системою вищої освіти Радянського Союзу, у складі якого перебувала і Україна. Особливої уваги у цьому аспекті слід надати реформаційним процесам у країнах Карпатського єврорегіону (Угорщина, Словаччина, Румунія, Польща), які найбільш активно взаємодіють в рамках транскордонного співробітництва у різних сферах соціально-економічного та суспільно-політичного життя, в тому числі і у сфері вищої освіти.

Однією з об'єктивних проблем інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти є відсутність чіткості і конкретності у перспективах та принципах взаємовідносин України та ЄС. Незавершеність приведення у відповідність національного законодавства до норм європейського права, а також неготовність європейських країн та ЄС до ліквідації міграційних перешкод для громадян України, що суперечить принципу мобільності у Болонському процесі і не дозволяє повною мірою реалізувати його в Україні.

Гальмують Болонський процес в Україні також відсутність громадських структур у сфері освіти та їхньої співпраці з асоціаціями освіти та наукових досліджень Європи. Бракує інформаційного обміну та інформування громадськості про переваги ЄПВО, недостатньо відповідних самостійних наукових та соціологічних досліджень.

Участь України в Болонському процесі потребує системної реорганізації національного простору вищої освіти з акцентуванням уваги на проблемних стратегічних напрямках. Основні зусилля, після приєднання України до Болонського процесу, були сконцентровані на вирішенні наступних заходів:

1. Завершення розробки та прийняття необхідної законодавчо-нормативної бази реформування національного освітнього простору відповідно до зобов'язань України як країни-учасниці Болонського процесу.

2. Реформування структури органів державної влади, відповідальних за вищу освіту з метою оптимізації мережі ВНЗ України.

3. Завершення формування національної системи кваліфікацій, зокрема, розробка принципів, механізмів та процедур запровадження докторського навчання як третього Болонського циклу відповідно до структурованих докторських програм.

4. Створення системи оцінки якості вищої освіти за європейськими стандартами і нормами.

5. Реалізація комплексного підходу до запровадження системи ECTS з урахуванням змістовного аспекту програм та наближення навантаження викладачів до європейських стандартів.

6. Розширення українськими ВНЗ практики запровадження спільних програм та присвоєння ступенів спільно з ВНЗ інших країн.

7. Державні гарантії і фінансове забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі.

8. Поглиблення соціального партнерства ВНЗ з роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями та залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти. Створення системи гарантій співробітництва студентства, профспілок, бізнес-партнерів у рамках Болонського процесу, зокрема, для постійного збільшення обсягів працевлаштування випускників першого циклу – бакалаврів.

9. Законодавче та інституційне забезпечення, фінансова підтримка процесу інтеграції вищої освіти, наукових досліджень і виробництва.

10. Розвиток соціального виміру Болонського процесу в напрямку забезпечення доступності вищої освіти всім верствам населення, а також впровадження принципу освіти протягом життя, освіти для дорослих та неперервної професійної освіти [1].

Короткий огляд публікацій за темою. У вітчизняній історико-педагогічній науці накопичено певний теоретичний і практичний досвід розв'язання проблем вищої освіти, особливо в США, Великобританії, Франції, Німеччині, Польщі, Канаді. Так, окремі аспекти організації освіти розвинених країн ставали предметом історико-педагогічних, компаративних і соціологічних досліджень, проведених в Україні та СНД наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., у контексті яких розглядалися проблеми реформування, оновлення та модернізації навчально-виховного процесу в системі ступеневої освіти (Я. Бельмаз, О. Бочарова, Л. Ведернікова, Л. Герасіна, О. Глузман, Л. Зязюн, В. Капранова, Л. Карпинська, Н. Козак, П. Кряжев, Ю. Кучер, Н. Лавриченко, З. Малькова, О. Огієнко, О. Ольхович, А. Парінов, І. Пасинкова, Г. Поберезська, О. Пономарьова, Р. Роман, О. Романенко, С. Романова, А. Сбруєва, С. Синенко, Л. Шаповалова, Б. Шуневич, В. Червонецький та ін.); становлення й розвитку середньої, вищої, професійної, університетської, педагогічної, післядипломної та дистанційної освіти (Н. Абашкіна, В. Базуріна, Т. Вакуленко, В. Грачова, І. Гушлевська, О. Джурицький, Т. Кошманова, В. Луговий, О. Кузнецова, А. Максименко та ін.).

Зарубіжні дослідники зосереджують увагу переважно на таких питаннях вищої освіти, як забезпечення рівного доступу до вищої освіти, зміцнення зв'язків університету з суспільством (Д. Вард, Дж. Дугласс, Г. Гінкель, Й. Йохансон,

К. Павловські, Ф. Ріддл, Б. Саньял, Я. Фігель, П. Флазер, Е. Фромент, Т. Халік та ін.); підтримка автономії вищих навчальних закладів (Ф. Альтбах, А. Барблан, Д. Друрі, Д. Ленцен, С. Райхарт, У. Фельт та ін.); фінансування, управління, забезпечення якості вищої освіти (В. Абрахам, А. Амарал, Л. Вебер, О. Ветторі, Г. Вінклер, А. Девідсон, Д. Ділл, К. Ебі, А. Ковалкевич, Дж. Сізер, А. Сурсок, М. Тайт, В. Томуск, Л. Харві, Г. Харман, Е. Хезелкорн, К. Хефнер, К. Ходсон, К. Шрамм та ін.); визначення тенденцій та рушійних сил розвитку сучасної європейської вищої освіти (Р. Бердал, Л. Вебер, Дж. Девіс, І. Йонссон, В. Каммінгз, А. Корбетт, Г. Нів, Т. Нокалла, П. Скотт, У. Техлер, Р. Флауд та ін.); висунення ідей щодо розгляду сучасного університету як мультіверситету (К. Керр) тощо.

Мета. У процесі реалізації заходів з реформування системи вищої освіти Україна зустрілася з багатьма проблемами, які характерні були при проведенні реформ нашими сусідами, зокрема Угорщиною. Аналіз цих проблем, на нашу думку, та вивчення шляхів і способів їх вирішення, буде корисним для здійснення подальших кроків реформування системи вищої освіти в Україні.

Матеріали і методи. У нашому дослідженні ми використовували:

- історико-логічний аналіз і систематизацію документів і матеріалів щодо реформування системи вищої освіти Угорщини у зазначений період;

- порівняльний аналіз історико-педагогічних джерел;

- класифікація і теоретичне узагальнення історичних фактів;

- теоретичний аналіз наукових джерел та літератури, порівняльно-історичний і порівняльно-співставний аналіз шляхів і напрямів реформування та модернізації вищої освіти Угорщини;

- індуктивний метод узагальнення інформації та дедуктивний метод формулювання висновків і суджень.

Результати та їх обговорення. Однією з найскладніших і таких, що представляють стратегічну важливість проблем вищої освіти Угорщини є її активна участь у формуванні Європейського простору вищої освіти, починаючи з 1999 р. Останнім часом (особливо з моменту підписання Празької Декларації) були прийняті деякі заходи щодо приведення вищої освіти Угорщини у відповідність до вимог Болонської Декларації на урядовому рівні та на рівні органів і вузів, які відповідають за вищу освіту.

У червні 2003 року Міністерством освіти Угорщини була повністю сформульована концепція акту, яка спрямована на розробку широкої законодавчої бази як наступного етапу процесу модернізації та структурних реформ у вищій освіті Угорщини з тим, щоб законодавчо закріпити необхідні перетворення освітньої структури, забезпечити більш раціональний та ефективний розподіл державних ресурсів, зберегти високу якість, розширити автономію університетів і сформувати інституційні структури, які в більшій мірі відповідають новим вимогам.

У процесі підготовки акту, проект якого було розроблено впродовж 2002 року, активну роль відіграли національні органи вищої освіти, серед яких Конфе-

ренція Угорських Ректорів (MRK), Конференція директорів коледжів (FFK), Рада з вищої освіти і науки (FTT) і Угорська Комісія з Акредитації (МАВ). За участю вищезазначених органів і Міністерства Освіти (ОМ) восени 2002 року був сформований Державний комітет з реалізації цілей Болонської Декларації. Управління Міністерства освіти, що відповідає за вищу освіту, надає інформацію з основних етапів процесу і публікує її на спеціальній веб-сторінці.

Однією з найбільш важливих особливостей вищої освіти Угорщини, у період що аналізується, є швидке збільшення кількості молодих людей, охочих здобути освіту. У 2001 році ця кількість склала 149 тис. осіб (25 тис. з них – 18-тирічні студенти), в 2002 році – 165 тис. молодих людей подали заяви на навчання у вузах. З 1998 по 2002 рік кількість студентів істотно зросла (більш ніж на 30%) [2].

Перевага вищої освіти Угорщини полягає в тому, що незважаючи на посилення масового характеру освіти, вона більш-менш відповідає високим стандартам. Особливу роль у цьому аспекті має міжнародне визнання професорського складу, а також той факт, що студенти угорських університетів показують високу успішність, навчаючись за міжнародними програмами.

Створені в результаті прийняття Акту про вищу освіту (2000 рік) інтегровані вузи почали пропонувати цілеспрямовані програми ступеневої освіти. Засновані Конференція Угорських Ректорів і Конференція директорів коледжів, почали відігравати активну роль у діяльності відповідних європейських організацій.

Одним із недоліків системи вищої освіти Угорщини було визнано те, що, подібно всій освітній системі Угорщини, вона не забезпечує рівні можливості для всіх верств населення і не зміцнює соціальну згуртованість, що є характерним, на жаль, і для системи освіти України.

Владою Угорщини та громадськими організаціями важливою проблемою реформування системи вищої освіти в рамках Болонського процесу було визнано також існуючу внутрішню структуру управління деяких вузів, яка не відповідає вимогам, часто хаотичну схему університетського управління та управління фінансами, іноді бюрократичний характер центрального управління, що частково є наслідком існуючих прав власності, поділу відповідальності і нестачу фінансування.

Структурні та організаційні зміни, які було заплановано здійснити, повинні були створити можливість для отримання переваг із входження Угорщини до Європейського Союзу. Зокрема, важливим завданням було створення таких умов, щоб утримати найбільш талановитих студентів у своїй країні, а не відпускати їх за кордон на тривалий період або на все життя.

Перегляд ролі держави та структурних змін в цілому позитивно вплинуло на реалізацію системою вищої освіти своїх фундаментальних завдань.

Акт 80/1993 про вищу освіту (кілька разів піддавався поправкам) наділив вузи автономією, розглядаючи їх як установи, що входять в Magna Charta європейських університетів. Влітку 1999 року члени Парламенту майже одногосно прийняли законопроект про створення нової мережі вузів в Угорщині,

після чого 1 січня 2000 були створені нові установи з кількома факультетами, стали відкриватися регіональні «інтелектуальні» центри. У 2003 році існували 18 і 12 державних університетів та коледжів відповідно, а з недержавних – 5 і 21 церковних університетів та коледжів, 1 і 9 муніципальних університетів та коледжів відповідно. Центральним стало рішення Парламенту вимагати від установ розроблення планів розвитку. Цей важливий крок посприяв активізації структурного та комплексного планування у всій системі вищої освіти.

Ще в 1995 році при розробці стратегії розвитку вищої освіти Парламент Угорщини поставив за мету побудувати гнучку систему, в якій кожен рівень ґрунтується на попередньому і яка дозволяє одночасно досягти декількох результатів.

Для досягнення цієї мети було заплановано здійснити поступову трансформацію існуючої двоєпланової освітньої системи (паралельно існуючі коледжі та університети) в дворівневу систему, яка передбачає послідовне отримання ступенів бакалавра і магістра (аспірантура існувала вже кілька років).

Ще однією метою було максимальне наближення структури курсів до програм країн-підписантів Болонської Декларації та вивчення наявного європейського досвіду розробки програм спільних дипломів, зберігаючи при цьому національні особливості. Згідно з планом, у вересні 2006 року, у вузах Угорщини повинні були залишитися тільки нові програми першого рівня.

Для оформлення правової основи була розпочата підготовка нового акту про вищу освіту з наступними пріоритетами:

- дворівнева система (три рівня, включаючи докторантуру): переддипломний рівень (бакалавр), що нараховує близько 180 кредитів (щонайменше 3 роки навчання) і завершується отриманням ступеня або професійної кваліфікації за всіма спеціалізаціями. Успішне завершення першого рівня є необхідною умовою переходу на другий рівень (магістратура). Зазвичай число навчальних дисциплін (на початкових етапах) обмежене 20-25-ма, при цьому в кінці навчання воно досягає 60-80-ти у зв'язку з подальшою спеціалізацією. Короткострокові програми професійної вищої освіти не ведуть до отримання ступеня. Для отримання диплома достатньо набрати 120 кредитів, при цьому за рішенням самих установ можливе їх часткове перезарахування на ступінь бакалавра. Завершення курсу професійного навчання дозволяє почати трудову діяльність або перейти на перший рівень завдяки перезарахуванню кредитів, набраних в ході попереднього навчання;

- рівень "Магістра" вимагає близько 120 кредитів (2 роки навчання). Перехід на цей рівень можливий після завершення першого рівня навчання. Успішне завершення магістратури дозволяє отримати ступінь, професійну кваліфікацію або вступити до аспірантури (3 рівень);

- в аспірантурі (3 рівень) необхідно набрати 180 кредитів, що передбачає навчання впродовж трьох років. Результатом навчання може стати наукова дисертація, яку необхідно захистити перед представниками професійного органу;

- сектор вищої освіти повинен органічно увійти в систему отримання освіти в дорослому віці, що базується на взаємному трансфері кредитів, оскільки постійно зростає кількість дорослих людей, які проявляють інтерес до здобуття вищої освіти, а безперервна освіта стає все більш актуальною;

- доступ до вищої освіти (з урахуванням обмежень, що існують у самих установах) на першому рівні навчання надається всім, хто успішно склав іспит на отримання атестата зрілості (згідно з поправками до Акту про державну освіту передбачалося, що процедура складання вступного іспиту перестане існувати з 2005 року);

- необхідно розробити і законодавчо оформити нову трирівневу державну структуру кваліфікацій, а також кваліфікаційні вимоги. Очікується зростання кількості студентів, які отримують фахову вищу освіту або займаються дослідницькою діяльністю з метою отримання наукового ступеня. У нову кваліфікаційну структуру має увійти педагогічна освіта з переглянутим змістом освітніх програм [2].

Угорська Конференція Ректорів і Конференція директорів коледжів створили свої власні Болонські Комітети, які на основі всебічного аналізу розробили рекомендації щодо введення багаторівневої системи в Угорщині. Комітети підготували попередні варіанти рекомендацій щодо скорочення кількості переддипломних програм та за погодженням кваліфікаційних вимог до лінійної структури курсів. Болонський Комітет Акредитаційної Комісії Угорщини розробив низку рекомендацій щодо акредитації нових кваліфікацій. Кілька вузів подали заявки на участь у європейських програмах з розвитку мобільності та інших спільних програмах розвитку (Програма налаштування освітніх систем (Tuning Programme), етап II), в інших сферах була розпочата розробка нових експериментальних програм.

Внесені в 2003 році поправки в Акт про вищу освіту дозволили вузам апробувати експериментальні програми отримання першого ступеня за деякими спеціальностями. Основна особливість цих програм полягає в тому, що вони повинні були відповідати вимогам Болонського процесу. На 2004 рік було заплановано апробувати особливі програми розвитку з підтримки перетворення структур ступенів.

У квітні 1998 року уряд Угорщини прийняв постанову про введення кредитної системи у вищу освіту з вересня 2003 року. Метою такого рішення стала модернізація навчального плану як частини освітньої реформи і програми підвищення мобільності студентів.

Одночасно було поставлено завдання: забезпечити успішне запровадження та адаптацію кредитної системи в вузах. Вона була введена в близько 50% закладів уже у вересні 2002 року, в інших установах – з вересня 2003 року.

Відповідальність за підготовку була покладена на Державну раду і спеціально створений Підрозділ, що відповідає за впровадження кредитної системи. Згідно встановленим принципам, Міністерство освіти розробило спеціальне програмне забезпечення для обліку особистих даних студентів та відомостей, щодо їх освіти, безкоштовне для представників під-

розділів з обліку. Пріоритетом діяльності Міністерства була професійна та технологічна підтримка установ для забезпечення успішного введення кредитної системи. З цією метою Міністерство організувало семінари з розвитку спроможності регіональних установ самостійно вирішувати проблеми.

Це одне важливе завдання – досягнення гнучкості індивідуальних навчальних планів студентів на основі накопичення кредитів. Постанова уряду 77/2002 визначала вимоги для кожної підгрупи програм, які дозволяють досягти сумісності двох кредитних систем: системи згідно з Постановою про кредити та системи обов'язкових кредитів для здобуття ступеня кожної групи:

- кредити за основними предметним галузями, співвідношення всіх кредитів та обов'язкової кількості кредитів;

- співвідношення кількості кредитів, яку необхідно набрати з обов'язкових предметів, з предметів за вибором зі списку обов'язкових і з будь-яких інших предметів за вибором;

- кредити з практичних занять;

- кредити групи схожих програм, що відносяться до загального етапу навчання;

- мінімальну та максимальну кількість кредитів за результатами екзаменаційної сесії;

- здача екзамену на знання мови на досить високому рівні, щоб бути допущеним до випускного екзамену.

На 2003 рік була вже створена необхідна інформаційна база, програми з обліку студентських показників, проводилася професійна підготовка співробітників відділу з обліку та відділу з консультування студентів щодо кредитної системи.

Беручи до уваги відносно низьку мобільність угорських студентів, ECTS вводилася не в кожному вузі. Тому пріоритетом влади Угорщини стала робота з розвитку міжнародної мобільності студентів, чому активно сприяв вступ Угорщини до Європейського Союзу та поширення використання ECTS у вузах.

Після прийняття в Україні Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) актуальними постали питання забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти та забезпечення належного фінансування і самоуправління.

У період, який ми аналізуємо, в Угорщині вже були проведені ряд реформ.

Зокрема, в останнє десятиліття ХХ ст. одним з найбільш важливих заходів щодо розвитку управління якістю у сфері вищої освіти стало створення в Угорщині Комітету з акредитації (the Hungarian Accreditation Committee (MAB)) (1993 р., 1997 р.). Постанова уряду про діяльність комітету та про основні норми проведення акредитації передбачала регулювання процесу акредитації (аспірантура, додаткова професійна освіта, професійна підготовка в коледжах і вузах, докторантура) і акредитаційну діяльність ВНЗ. MAB – активний член Європейської Асоціації з забезпечення якості вищої освіти (ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education). У кожному вузі введення систем управління якістю / підвищення якості (включаючи всі сфери діяльності установи), є обов'язковим. Міністерство освіти визначає політику управління якістю вищої освіти, а запровадження систем управління та контролю за

якістю – завдання самих університетів. Акредитацію цих систем здійснює Комітет з акредитації Угорщини. Оцінка якості – завдання ринкових суб'єктів. Крім застосування моделей самооцінки, що формують основу для призової системи оцінки якості, при акредитації ВНЗ (насамперед технічних) орієнтуються на міжнародні стандарти управління якістю [2].

Реалізацію управління якістю в установах було визнано важливим компонентом інституційної автономії. Міністерством освіти була розроблена трирівнева модель у формі рекомендації для даного сектора, вищим рівнем якої є загальне управління якістю. Важлива риса даної моделі полягає в тому, що її можна адаптувати до інституціонального фонду та організаційної культури, що стосується методу і швидкості реалізації. Мета рекомендацій – розвинути здатність вузів забезпечувати високий рівень освіти, підготовки та інших освітніх послуг. Вони базуються на міжнародних стандартах системи забезпечення якості вищої освіти, а також можуть розглядатися в рамках секторної моделі.

Найважливіші завдання включали розробку системи самоаналізу для вузів (заснованої на моделі Європейської нагороди за якість). Створення і функціонування цієї системи дозволило поширити практику самооцінки у вищій освіті Угорщини. Ця модель використовується у всій Європі, виступаючи, таким чином, основою для порівняння. Оскільки цей метод вимагає участі усіх співробітників вузів, він дозволяє організації в цілому зрозуміти суть і важливість управління якістю.

Подібно до інших Європейських країн, введення запланованих змін у кваліфікаційній структурі, супроводжувалося підвищенням соціальних вимог і очікувань, які змусили керівників вузів Угорщини переглянути роль уряду у сфері вищої освіти, а також можливість покриття деяких витрат з державних ресурсів, дотримуючись разом з тим ідеї паралельного існування масової освіти й освіти для еліти.

Розширення джерел фінансування, яке відставало від темпу зростання потреб, вимагало перегляду функцій уряду в сфері вищої освіти. Особлива увага надавалася ролі незалежного споживача на шкоду функціям надання послуг, що вимагало формування нової методології фінансування. Разом з цим необхідно було розширити можливість використання альтернативних джерел, і підготувати установи до їх використання. Перший крок у цьому напрямку – це поступове введення комерційних елементів фінансування в жорстку систему державного бюджету.

До цілей нової стратегії було віднесено:

- фінансування університетів в достатньому обсязі, що дозволяє гарантувати якість освіти на всіх рівнях,

що враховує обмеження бюджету та забезпечує демократичний (рівний) доступ;

- створення системи, що дозволяє забезпечити прозорість системи обліку державних коштів;

- підвищення фінансування дослідницької діяльності університетів і забезпечення автономного та прозорого використання цих коштів;

- досягнення вищезазначених цілей, щоб розвинути здатність структури університетського управління гнучко реагувати на мінливі потреби даної установи і виправдати надії суспільства. Це вимагає ефективної процедури прийняття рішень і розвинутої системи управління та фінансового менеджменту;

- створення стимулів підвищення якості університетів за умов, які одночасно дозволяють забезпечити автономію та ефективне управління.

Отже, університети відіграють унікальну і важливу роль у виробництві та передачі знань, необхідних для суспільного розвитку. Вживаються всі можливі заходи для ефективної реалізації вузами цієї ролі.

Стратегія розвитку вищої освіти та її реформування в повній відповідності з Європейськими тенденціями спрямовані на:

- підвищення ефективності управління вищою освітою;

- розвиток інституційної автономії, а також використання професійних методів як в академічному, так і в адміністративному управлінні;

- концентрацію ресурсів з метою підтримки високої якості і збереження за установами науково-дослідної ролі;

- ефективно застосування своїх досягнень в економіці та соціальній сфері, а також встановлення більш тісних зв'язків з ключовими фігурами економічного сектора.

Висновки. Аналіз досягнень у реформування системи вищої освіти Угорщини за період кінця ХХ – початку ХХІ ст. свідчить, що здійснені зміни були ефективними. Вони виходили із завдань побудови єдиного європейського освітнього простору із збереженням національних освітніх традицій, що є актуальним і для України.

Подальшого дослідження та аналізу досвіду європейських країн-учасниць Болонського процесу потребують питання з надання можливості отримання вищої освіти національними меншинами, що живуть за кордоном, навчання впродовж життя і отримання вищої освіти в дорослому віці, взаємного визнання дипломів, створення умов для мобільності викладачів та студентів та пов'язане з цим – реалізація всесвітньої програми мовної підготовки, залученості студентів до управління у вузі, реалізація програми Європейських досліджень тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес в Україні: стан та проблеми реалізації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.niss.gov.ua/Monitor/May08/09.htm>.
2. Национальный отчет о реализации целей Болонской Декларации в Венгрии [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://new.hse.ru/sites/projects/bolon/text/bolon/Венгрия.pdf>.
3. Реализация Болонского процесса в странах Tempus (2009/2010) / Филипп Руффио, Пиа Хейнамяки Клэр Частанг Чукалин. – Брюссель, 2010. – 70 с.

REFERENCES

1. The Bologna Process in Ukraine: state and problems of implementation [Electronic resource]. - Access mode : <http://new.hse.ru/sites/projects/bolon/text/bolon/Венгрия.pdf>. - Access mode : <http://old.niss.gov.ua/Monitor/May08/09.htm>.
2. National Report on the implementation of the objectives of the Bologna Declaration in Hungary [Electronic resource]. -
3. The implementation of the Bologna Process in the Tempus countries (2009/2010) / Philip Ruff, Piia Heynamyaki Claire Chastang Chukalina. - Brussels, 2010. - 70 p.

Features reform of university education in the integration processes: the experience of Hungary (end of XX - beginning of XXI century)

Kobal V.

Abstract. Certain aspects of the reforms of higher education in Hungary during the period since the signing of the Bologna Declaration and at the beginning of the XXI century have investigated in the article. In particular, such important issues have been analyzed as the necessity of European cooperation in providing the quality of higher education, improving the quality of training, the strengthening of confidence between subjects of education, mobility, compatibility of qualifications, enhancing the competitiveness of the European education system. In implementing these activities, a number of problems are released in Hungary that is typical for the process of reforming the higher education system in Ukraine. The analysis of these problems, in our opinion, and investigation of ways to solve them, will be useful for the further steps in reforms of higher education in Ukraine, taking into account the possibilities of transboundary cooperation in various spheres of socioeconomic and sociopolitical life, including higher education, enriching the theoretical basis of history of pedagogy.

Keywords: higher education, Hungary, Bologna process, quality of education, modernization.

Особенности реформирования университетского образования в условиях интеграционных процессов: из опыта Венгрии (конец XX - начало XXI в.)

В. И. Кобаль

Аннотация. В статье проведено исследование отдельных аспектов реформ системы высшего образования Венгрии в период с момента подписания Болонской декларации и до начала XXI века. В частности, анализируются такие важные вопросы, как необходимость европейского сотрудничества в обеспечении качества высшего образования, повышения качества подготовки специалистов, укрепления доверия между субъектами образования, мобильности, совместимости систем квалификаций, усилении конкурентоспособности Европейской системы образования. В процессе реализации указанных мероприятий в Венгрии выделено ряд проблем, которые характерны и для процесса реформирования системы высшего образования в Украине. Анализ этих проблем, по нашему мнению, изучения путей и способов их решения, будет полезным для осуществления дальнейших шагов реформирования системы высшего образования в Украине с учетом возможностей трансграничного сотрудничества в различных сферах социально-экономической и общественно-политической жизни, в том числе и в сфере высшего образования, обогащении теоретической базы истории педагогики.

Ключевые слова: высшее образование, Венгрия, Болонский процесс, качество образования, модернизация.

Критерії оцінювання якості стратегії розвитку університету

О. І. Кравченко

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна
Correspondin gauthor. E-mail: olena-kravchenko-10@mail.ru

Paper received 25.08.2016; Accepted for publication 10.09.2016.

Анотація. У статті визначено критерії оцінювання якості стратегії розвитку університету, адже проблема моделювання стратегічного розвитку в сучасному мінливому середовищі посідає найважливіше місце в управлінні навчальним закладом. Зазначені критерії дозволяють коректно оцінювати стратегію розвитку та ідентифікувати основні формати й напрямки діяльності сучасного університету.

Ключові слова: критерії, стратегія, оцінювання, університет, стратегія розвитку університету.

Вступ. Моделювання стратегічного розвитку університету вміщує певні управлінські процедури, основною з яких є розроблення стратегії розвитку. Вибір стратегії розвитку університету обумовлюється вимогами, традиціями, правилами на макро- та на мікрорівні, адже ефективність стратегії розвитку залежить від врахування всіх зв'язків університету з оточуючим середовищем. У свою чергу кожний університет є унікальним і характеризується особливою поведінкою на ринку освітніх послуг. Якісна стратегія розвитку дозволяє навчальному закладу швидко й цілеспрямовано досягати своїх цілей, що в свою чергу спричиняє зростання ринкового потенціалу університету. Отже, визначення адекватних критеріїв оцінювання якості стратегії розвитку університету дозволить ідентифікувати основні формати й напрямки діяльності сучасних вищих навчальних закладів.

Стислий огляд публікацій з теми. Для проведення нашого дослідження важливою є точка зору вчених, які досліджували процес стратегічного розвитку університету. Для даного дослідження важливе значення мають роботи, в яких розглядаються стратегії розвитку різних університетів та їх складові: місії, цілі та ін. (П. Дудко, І. Кочарян, С. Натрошвілі, А. Прокopenко, О. Слюсаренко). Спеціальну увагу приділено працям, в яких висвітлено міжнародний досвід стратегічного управління вищими навчальними закладами (П. Дудко, І. Кочарян, С. Натрошвілі, О. Слюсаренко). Типологізація стратегій розвитку в галузі управління навчальним закладом зустрічаються в роботах Н. Багаутдинова, В. Григораша, В. Огаренка, С. Салиги, О. Яришко, О. Єгоршина, В. Крижка, Є. Павлютенкова, Г. Дмитренка, В. Кухаренка, Н. Сиротенка, О. Рибалко, О. Касьянкової, О. Мармази.

Матеріали та методи. Визначення критеріїв оцінювання якості стратегії розвитку було здійснено на підставі аналізу літератури з даної проблеми та аналізу стратегій розвитку різних університетів. Розкриваючи особливості стратегій розвитку університетів різних країн, ми звертали увагу на структуру, зміст, направленість та можливих розробників. У процесі аналізування стратегій розвитку виявлено, що незважаючи на різницю в освітній політиці, університети різних країн мають спільні риси. Існують певні загальні елементи у всіх стратегіях розвитку різних університетів, це стосується просування академічних, науково-дослідницьких та студентських успіхів.

Вважаємо презентовану позицію учених, які вис-

вітлюють різні аспекти стратегічного менеджменту в освіті базисною (Н. Аніскіна, Р. Вдовиченко, Л. Пасечніков, В. Григораш, Л. Грищак, П. Дудко, О. Коляда, Л. Калініна, Н. Касьянова, І. Кочарян, О. Мармаза, О. Макавеева, В. Огаренко, Н. Ткач, С. Шишов, С. Салига, Л. Соколов, С. Натрошвілі, М. Поташник, А. Прокopenко, О. Яришко та ін.). Так, наукові праці щодо стратегічного управління в освіті надали можливість розкрити зміст та характерні риси стратегічного розвитку університету. Втім, відповіді на питання щодо розвитку навчальних закладів різного типу знайдено в роботах Д. Горобця, В. Лазарева, Г. Лопушняк, С. Пехаревої, М. Поташника, Г. Райко, Л. Сергеевої. Наукові розвідки Вільяма Макдональда, Гарі Вудберн Честа Чарльза Бері, Емері Касл, Нанерл Кеохан, Джозефа Дуне, Джона Скота дозволили з'ясувати основні процеси розвитку університету.

Результати та їх обговорення. Для визначення критеріїв оцінювання якості стратегії розвитку університету необхідний механізм виокремлення особливостей розроблення стратегії розвитку та використання її в управлінській практиці. Розмаїтість стратегій розвитку, які використовуються для підприємств, комерційних організацій, навчальних закладів зокрема, ускладнює їх систематизацію та класифікацію. Так, В. Забелін та Н. Моїсеева зауважують, що у сучасній науковій літературі найчастіше використовується підхід, заснований на використанні незначної кількості класифікаційних ознак стратегій. Суттєвими класифікаційними ознаками є такі: рівень прийняття рішень; базова концепція досягнення конкурентних переваг; відносна сила галузевої позиції організації; ступінь „агресивності” поведінки підприємства в конкурентній боротьбі; стадія життєвого циклу галузі” [4, с. 34]. Загальноприйнята класифікація стратегій розвитку дозволяє полегшити вибір певної стратегії, обґрунтувати алгоритм поведінки університету в тій чи іншій ситуації.

Ускладнюючим фактором визначення особливостей стратегій розвитку навчальних закладів є неоднозначність розуміння їх класифікаційних ознак. Зважаючи на праці В. Огаренка, С. Салиги, О. Яришко, Н. Багаутдинова, О. Єгоршина, В. Крижка, Є. Павлютенкова, Г. Дмитренка, В. Кухаренка, Н. Сиротенка, О. Рибалко, В. Григораша, О. Касьянкової, О. Мармази визначимо основні ознаки класифікації стратегій розвитку вищих навчальних закладів: галузева позиція університету; масштаби впливу стратегії; форма стра-

тегії; відносне географічне охоплення ринку освітніх послуг; базова концепція досягнення конкурентних переваг; рівень ієрархії управління; функціональні ознаки стратегії; характер поведінки на ринку освітніх послуг; розміри університету; спрямованість реалізації стратегії; способи забезпечення стратегії розвитку.

О. Виханський зазначає, що не існує єдиної стратегії для всіх компаній, як не існує єдиного універсального стратегічного управління, однак існують деякі основні моменти, які дозволяють говорити про деякі узагальнені принципи розробки стратегії поведінки та здійснення стратегічного управління [3, с. 205-206]. Вибір стратегії – основа стратегічного управління. За допомогою спеціальних методів визначають, як досягти цілей і реалізувати місію організації. При цьому порівнюють чинники зовнішнього та внутрішнього середовища, аналізують можливі стратегічні альтернативи і вибирають з них конкретну стратегію, яка відповідає заданим критеріям. Вибір стратегії має певні особливості, зумовлені переважно рівнем управління [1, с.26].

Таким чином, стратегії розвитку, якими керуються університети можуть бути систематизовані за конкретними критеріями. Критерій (від лат. *criterium* – засіб для судження) у Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується як „...підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило” [2, с. 465], у словнику С. Ожегова – як „мірило оцінки або судження” [7, с. 248].

Критерій „Орієнтація стратегії розвитку за спрямованістю діяльності університету: дослідницька, дослідницько-освітня”. Окремі університети мають специфічну орієнтацію таку як дослідницьку або освітню, таким чином в їх стратегіях розвитку буде відчутний акцент на дослідження (research-strategy) або освіту (educationstrategy). Проте, більшість університетів використовують комбіновану стратегію розвитку, яка передбачає розвиток як галузі досліджень так і в галузі освіти (research-education-strategy). Ця відмінність полягає в можливості співвіднесення конкуруючих закладів в певному стратегічному сегменті.

Критерій „Напрями можливого розвитку університету зростання: стабілізації (утримання), переорієнтації, скорочення (захисту, відступу, ліквідації)”. Так, стратегія зростання (Growthstrategy) характерна для навчальних закладів, які намагаються удосконалити свої сильні боки та розширювати свої площі; збільшуватися за рахунок злиття кількох схожих вищих навчальних закладів або об’єднання різнорідних навчальних закладів (стратегічних альянсів). Стратегія стабілізації (утримання) (Stabilitystrategy) передбачає стан очікування з боку навчального закладу, поки не зміниться зовнішнє середовище. Університети, які використовують таку стратегію намагаються захищати свої позиції внаслідок невеличкої перерви перед стрімким стрибком, наприклад в галузі інновацій або проникнення на іноземні освітні ринки. Також стратегію стабілізації використовують університети, які працюють в достатньо стабільних умовах, при яких діє незначна кількість конкурентів.

Стратегія ліквідації характерна для малих освітніх закладів або філіалів столичних вищих навчальних

закладів, які знаходяться у кризових ситуаціях [9, с.115]. Ми погоджуємося з думкою О. Коляди, яка зазначає, що вищі навчальні заклади як високоінтелектуальна система, на відміну від інших організацій та підприємств, має найбільші потенційні можливості розвиватися в умовах скорочення свого росту. Це одна з унікальних відмінних рис вищого навчального закладу [5].

Критерій „Орієнтація стратегії за ієрархією в організаційній структурі та у відповідній їй системі управління: корпоративна (портфельна, загальна), ділова, забезпечувальна (функціональна, ресурсна, операційна)”. Так, корпоративна стратегія є загальним планом для навчального закладу. Корпоративна стратегія розповсюджується на весь університет, охоплює всі його напрямки діяльності. Функціональна стратегія належить до управлінського плану дій окремого підрозділу або ключового напрямку всередині освітньої сфери. Операційна стратегія належить до більш конкретних стратегічних ініціатив та підходів у керівництві ключовими оперативними одиницями (відділами, центрами тощо) при вирішенні щоденних оперативних завдань, що мають стратегічну важливість. Таким чином, корпоративна стратегія університету забезпечує його загальний напрям розвитку та формування потенціалу університету в цілому.

Критерій „Орієнтація стратегії розвитку університету за місцем в конкуренції: лідерства, претендента на лідерство, „наслідування” (слідуючого за лідером), „новачка”. Істотно суттєвою є орієнтація стратегії розвитку університету за місцем в конкуренції. Серед таких стратегій найбільш ефективною є стратегія лідера (Leadershipstrategy). Провідні університети додержуються стратегії лідера, при якій вони дотримуються безперервного удосконалення та інноваційного розвитку.

Нерідко вищі навчальні заклади використовують стратегію претендента на лідерство (Strategy contender for leader ship), при якій університети зосереджують увагу на своїх власних конкурентних перевагах, яких не має лідер, наприклад, зниження цін на навчання при збереженні високої якості та ін. Окремої уваги заслуговує стратегія послідовника (переслідування) лідера (Strategy follower (prosecution) leader). Обираючи таку стратегію, навчальні заклади дотримуються зміцнення своєї позиції за рахунок адаптації до основних конкурентів, при якій вони впроваджують передові технології, але при цьому уникають конкурентної боротьби з навчальним закладом-лідером. Стратегія „новачка” (Strategy beginner) передбачає агресивну поведінку університету, який намагається подолати вхідні бар’єри в певній галузі, і як правило такі стратегії пов’язані з перспективами стрімкого, бурхливого зростання, захисту від конкурентів і використання своїх сильних боків для наступу, концентруючись у певних сегментах ринку.

Критерій „Характеристика стратегії за способом досягнення конкурентних переваг: диверсифікації, спеціалізації і диференціації, концентрації (фокусування), інноваційної цінності; модернізації, інтернаціоналізації”. Для університетів, які мають намір діяти в динамічному ритмі з мінливим ринковим середовищем, де одночасно з’являються нові потужні

конкуренти рекомендованим є використання стратегії щодо досягнення конкурентних переваг. Так, найбільш поширеною є стратегія диверсифікації (Diversification strategy), яка базується на розширенні переліку послуг, при якій навчальні заклади за рахунок додаткових можливостей створюють нові або супутні послуги. Стратегія спеціалізації і диференціації (Differentiation strategy), основою метою якої є отримання конкурентних переваг за рахунок створення унікальних освітніх послуг.

Стратегія фокусування (концентрації) – одна з загальних та найбільш поширених стратегій на ринку освітніх послуг для навчальних закладів на третій ролях, які мають 5 до 10% ринку. Вона полягає у концентрації на одному або кількох сегментах ринку професійної освіти без прагнення охопити весь ринок. Мета – задоволення потреб обраного цільового сегменту більш якісно, ніж це можуть зробити конкуренти [9].

Сутність стратегії інноваційної цінності полягає у впровадженні інновацій (ноу-хау), внаслідок яких університет досягає значних конкурентних переваг. Стратегія модернізації забезпечує навчальному закладу радикальне або поетапне оновлення. Специфіка стратегії інтернаціоналізації полягає у проникненні на іноземні освітні ринки, що передбачає можливості співробітництва з іноземними партнерами, залучення іноземних студентів та ін.

Критерій „Характеристика стратегії за напрямком дії: консервативна, агресивна, конкурентна, оборонна (захисна)”. Консервативна стратегія характеризується мінімізацією ризику, у той час як конкурентна стратегія спрямована на підвищення конкурентоспроможності університету.

Стратегія оборони побудована на укріпленні ринкових позицій освітніх закладів на других та третій ролях (від 10 до 20% ринку), які не можуть повністю конкурувати з лідером регіонального ринку або займаються розробленням нових освітніх послуг, або ж мали невдачі в реалізації основних послуг [9].

Стратегія наступу властива лідерам ринку регіонального ринку освіти або молодим „агресивним” освітнім закладам, які користуються значною підтримкою держави, крупних підприємств та фінансових закладів”. Найбільш поширеною є стратегія постійного наступу, яка передбачає активну, агресивну позицію освітнього закладу та переслідує мету завоювання й розширення його ринкової долі на регіональному ринку [9].

Критерій „Терміни стратегії розвитку університету (до 3 років, до 5 років, до 7 років, до 10 років)”. Крім перерахованих ознак стратегії розвитку університету варто звернути увагу на терміни розробки стратегії, які мають бути співвіднесені зі стратегічними цілями. У ході розгляду стратегій розвитку університетів різних країн, варто зазначити, що більшість навчальних закладів використовують п'ятирічний термін для реалізації своїх стратегій.

Критерій „Способи розроблення стратегії директивні, колегіальні”. Однією із суттєвих особливостей стратегії розвитку університету є способи розроблення стратегії. Виявлення способів розроблення стратегії дозволяє з'ясувати ступінь взаємодії суб'єктів управлінського процесу. Так, наприклад, у європей-

ських університетах міся і розробка стратегії значною мірою залежить від характеру внутрішнього управління. Головна особливість європейської вищої освіти полягає в тому, що студенти є ключовими зацікавленими сторонами в процесі прийняття рішень і повинні бути залучені законом у прийняття всіх рішень, стратегічних зокрема. В останні роки є обов'язковою участь зовнішніх зацікавлених сторін у процесі розроблення та реалізації стратегії. Спільні стратегічні цілі обговорюються з усіма співробітниками та погоджуються з керівництвом. Численні групи стейкхолдерів залучаються для розроблення стратегічних планів університету.

Критерій „Розробники стратегії: керівний склад, структурний підрозділ з розроблення стратегії, термінова робоча група з розроблення стратегії”. Відповідно до цього критерію постає необхідність конкретизувати розробників стратегії. Для розроблення стратегії розвитку провідні університети залучають зовнішніх консультантів, створюють спеціальні підрозділи, які розробляють стратегію розвитку та відстежують процеси її реалізації.

Успіх стратегічного процесу залежить від реальної участі в ньому викладачів, співробітників, студентів вищого навчального закладу, від їх зацікавленості в тому як, в якому напрямі та в якій мірі здійснюються зміни в їх організації [6].

Критерій „Структура стратегії”. У контексті нашого дослідження нами розглянуто структуру стратегій розвитку на прикладах університетів різних країн. Зазначимо, що кожна стратегія розроблена в контексті національної політики в галузі вищої освіти та інституційного розміру організації, національної культури, історичної довідки, реагування на зовнішні рушійні сили в регіональному, національному та міжнародному аспектах університетської діяльності.

Перегляд сайтів і порталів дозволяє дійти висновку що стратегії розвитку різних університетів мають різні комбінації елементів стратегічного управління з додаванням різних акцентів, які дозволяють розширити загальноприйнятну структуру. Таким чином, структура стратегії розвитку університету повинна містити такі ключові моменти: історичну довідку університету; характеристику інфраструктури університету; характеристику внутрішньої організації університету; місію університету; бачення майбутнього або візію університету; цінності університету; аналіз стану університету; стратегічні цілі та завдання; ключові фактори успіху (очікувані результати).

Якщо місія задає загальні орієнтири, напрями функціонування вищого навчального закладу, то його конкретний кінцевий стан виражається в цілях. Цілі університету визначаються в певних параметрах, яких необхідно досягнути протягом конкретного терміну. Отже, на підставі стратегічних цілей визначаються ключові фактори успіху та очікувані результати.

Критерій „Характеристика стратегічних цілей університету: за ступенем конкретності та вимірності; за ступенем можливості реалізації (досяжності); за ступенем своєчасності; за ступенем узгодженості з попередніми досягненнями; за ступенем витрат ресурсів”. Наприклад, Л. Пшенична стверджує: „Стратегічні цілі дають можливість спроектувати

майбутній бажаний образ навчального закладу. Для їх визначення треба конкретизувати, які саме цілі і на яких рівнях та етапах вони мають бути досягнуті” [8, с.159]. На якість стратегії розвитку університету суттєво впливають стратегічні цілі, оскільки вони, фіксують конкретні стани, до яких прагне організація, тому мету трактують як критерій її успіху чи невдачі

Висновки. Розроблення стратегії розвитку університету однією з найважливіших управлінських процедур у процесі моделювання стратегічного розвитку університету, то вважатимемо оцінювання якості стратегії розвитку необхідною його складовою. Таким чином, нами було виявлено найбільш значущі елементи, за якими можливо оцінити якість стратегії

розвитку університету: орієнтація стратегії розвитку за спрямованістю діяльності університету; напрями можливого розвитку університету; орієнтація стратегії за ієрархією в організаційній структурі та у відповідній їй системі управління; орієнтація стратегії за місцем університету в конкуренції; характеристика стратегії за способом досягнення конкурентних переваг; характеристика стратегії за напрямком дії; терміни стратегії; способи розроблення стратегії; розробники стратегії; структура стратегії; характеристика стратегічних цілей університету, за ступенем можливості реалізації (досяжності), за ступенем своєчасності, за ступенем узгодженості з попередніми досягненнями, за ступенем витрат ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антошкіна Л. І. Стратегічний менеджмент. Курс лекцій : навч.посіб. /Л. І. Антошкіна, В. І. Амелькін. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 288 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпін': ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Виханский О. С. Менеджмент : учеб. / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Экономистъ, 2006. — 670 с.
4. Забелин П.В., Моисеева Н.К. Основы стратегического управления: учеб.пособие. – М.: Инф.центр «Маркетинг», 1997. – 195 с.
5. Коляда О.П. Портфельне планування у процесі реалізації стратегії розвитку вищого навчального закладу: дис. ... канд. техн. наук: 05.13.22 / Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля – Луганськ, 2011. – 222 с.
6. Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учеб. / [авт. кол. В.Р.Вебер, Е.В.Иванов, М.Н.Певзнер и др.]; подбщ. ред. д-ра пед. наук, проф. М.Н.Певзнера]. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – 528 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Ожегов С. И. ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21 изд. перераб. и доп. – М. : Рус. Яз., 1989. – 924 с.
8. Пшенична Л.В. Менеджмент в освіті / Л.В.Пшенична. – Суми: Мрія, 2012 – 216 с.
9. Управление высшим учебным заведением: учебник /под ред. д-ра экон. наук, проф.С.Д. Резника и д-ра физ. мат. наук В.М. Филиппова. – 2-е изд., перераб. – М.:ИНФРА, 2010. -768 с.

REFERENCES

1. Antoshkina L. I. Strategichnyi management. Kursleksiya: navch.posib. / L. I. Antoshkina, V. I. Amel'kin. – Donetsk: Yugo-Vostok, 2009. – 288 s.
2. Velikiy tлумachniy slovník suchasnoi ukrainskoi movi/ uklad. I golov.red. V.T.Busel. – K.; Irpin': VTF "Perun", 2011. – 1440 s.
3. Vihanskiy O.S. Management / O.S. Vihanskiy, AI Naumov. - M.: Ekonomyst', 2006. - 670 s.
4. Zabelin P.V., Moiseeva N.K. Osnovi strategicheskogo upravleniya: ucheb.posobie. – M.: Inf. tsentr "Marketingh", 1997. – 195 s.
5. Kolyada O.P. Portfel' neplanuvannyi avprotsesirealizatsii strategii rozvitku v ishgonavchal'nogo zakladu: dis. ... kand. tehn. nauk: 05.13.22/ Shidnoukr. nats. un-timeni Volodimira Dalya – Lugansk, 2011. -222 s.
6. Management I organizatsionnoye razvitiye visshey shkoli :ucheb. / [avt.kol. V.R.Veber, E.V.Ivanov,M.N.Pevzneridr.; podobsh.red. d-raped. nauk. prof. M.N.Pevznera]. – Dnepropetrovsk: Izd-voDNU, 2012 – 528 s.
7. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazika / Ozhegov S.I.; podred.N.Yu.Shvedovoy.- 21 izd. pererab. idop. – M.: Rus. Yaz., 1989. – 924 s.
8. Pshenichna L.V. Management v osviti /L.V. Pshenichna. – Sumi: Mria, 2012 – 216 s.
9. Upravleniye visshim uchebnim zavedeniyem / pod.red. d-raekon. nauk, prof. S.D.Reznikald-rafiz.mat. nauk V.M. Filippova. – 2-yeizd., pererab. – M.: INFRA, 2010. – 768 s.

Criteria of the evaluation of the quality of the University's development strategy

Kravchenko O.

Abstract. The article defines the criteria of the evaluating the quality of the University's development strategy, as the problem of modeling the strategic development in the modern changing environment occupies the most important place in the management of the institution. These criteria allow correctly to evaluate the development strategy and to identify the major formats and activities of the modern university.

Keywords: criterion, strategy, evaluation, university, university development strategy.

Критерии оценивания качества стратегии развития университета

Е. И. Кравченко

Аннотация. В статье определены критерии оценивания качества стратегии развития университета, поскольку проблема моделирования стратегического развития в современной изменяющейся среде занимает наиболее важное место в управлении учебным заведением. Указанные критерии позволяют корректно оценивать стратегию развития и идентифицировать основные форматы и направления деятельности современного университета.

Ключевые слова: критерий, стратегия, оценивание, университет, стратегия развития университета.

Аспекти розвитку іншомовної компетентності в ВНЗ України кінця XX – початку XXI століття

Л. Ю. Лічман

Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, м. Київ, Україна

Paper received 08.08.2016; Accepted for publication 21.08.2016.

Анотація. У статті досліджуються аспекти впровадження зарубіжних традицій формування іншомовної компетентності в ВНЗ України. Аналізуються найбільш характерні протиріччя в досвіді іншомовної підготовки студентів останнього десятиліття XX – початку XXI століття. Проводиться зіставлення вітчизняної практики викладання іноземних мов із зарубіжними підходами. Розглядаються найбільш поширені дидактичні форми інтенсифікації іншомовної освіти у вищій школі України. Окреслюються перспективи вивчення генези розвитку іншомовної компетентності студентів в нових соціокультурних умовах.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, генеза, лінгводидактика, трансформація, протиріччя.*

Вступ. У процесі трансформації освітнього простору в Україні пострадянського періоду інтенсифікувалися пошуки нових можливостей вдосконалення викладання іноземних мов. Ці пошуки завершилися низкою науково-теоретичних, методологічних і методичних досягнень на початку XXI століття. Зокрема, науково-педагогічним та експертним співтовариством виявлено різноплановий інтерес як до найкращих здобутків радянської іншомовної дидактики, так і до новітніх тенденцій у мовній підготовці, існуючих за кордоном. В результаті виникла ситуація, коли іншомовна педагогіка у вищій школі багато в чому стала експериментальною; відмінності між підходами, що практикуються в тому чи іншому ВНЗ, визначалися (й визначаються) насамперед тим, що в Україні дотепер не вироблено єдиних стандартів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Тому історії іншомовної освіти в останні десятиліття XX століття й початку XXI століття треба надати особливу увагу: вона відображає динаміку суперечливих явищ, що виникали у спробах модернізації освітньої моделі з метою її узгодження з особливостями та вимогами переломної епохи. Перехід від радянської, абсолютно структурованої і цілком регламентованої, традиції іншомовної підготовки до поліпарадигмальної й мало регламентованої практики викладання іноземних мов вимагав синтезу всього найкращого й найбільш продуктивного у вітчизняній і зарубіжній мовній педагогіці. Репрезентація історії імплементації/інкорпорування, взаємодоповнення, синергії різноманітних моделей навчання іноземних мов прояснює своєрідність генези формування компетентно-центричної ідеології.

Короткий огляд публікацій за темою. Вивчення наукових матеріалів, присвячених досліджуваній проблематиці виявляє деяку дискретність в спробах відтворення цілісного процесу іншомовної підготовки в ВНЗ України кінця XX – початку XXI століття. В узагальненому осмисленні можна виділити щонайменше три тенденції: по-перше, простежується інтерес до вивчення радянської традиції викладання іноземних мов, а також спроби визначення її місця та значення для методики викладання іноземних мов в Україні пострадянського періоду (Т. Литньова, Л. Кравчук, Г. Карловська та інші), по-друге, наголошується прагнення проаналізувати динаміку впровадження в українське освітній простір західноєвропейських та

американських педагогічних здобутків, нормативно-регламентуючих документів, концепцій навчання іноземних мов (В. Аношкіна, Н. Колесниченко та інші), по-третє, виявляються наміри розгорнути екскурсний огляд подій, що відбуваються в лінгводидактиці, в тісному зв'язку з українськими національними традиціями (В. Виткалов, Г. Черевичний та інші). В цілому слід визнати, що в історії педагогіки ретроспектива іншомовного навчання в Україні кінця XX – початку XXI століття представлена не досить емко і всебічно. У перші роки незалежності публікації порівняльно-педагогічного плану зустрічалися рідко і стосувалися або окремих країн [4], або загальних питань педагогіки [7].

Поява часописів «Шлях освіти», «Освіта і управління» та інших поширила інформацію про стан і перспективи розвитку систем освіти розвинених країн світу [8].

З цієї точки зору **мета** цього дослідження полягає у відтворенні деяких аспектів процесу біполярної ретрансляції радянської та західної традицій іншомовної підготовки в українській мовній дидактиці кінця минулого століття.

Історію взаємодії різноспрямованих традицій викладання іноземних мов в Україні можна розділити щонайменше на три найважливіших складника:

- державна політика в сфері освіти;
- імплементація, взаємодія і синтез зарубіжних і радянських підходів в області викладання іноземних мов в ВНЗ;
- технологічні та організаційно-педагогічні ресурси забезпечення іншомовної дидактики.

Матеріали та методи дослідження свідчать про те, що після здобуття Україною державного суверенітету кардинально змінилися акценти в сфері освіти, що стало визначальним фактором трансформації системи іншомовної підготовки в країні. Цілоком зрозуміло, що зміни в сфері викладання іноземних мов безпосередньо регулювалися цілою низкою законів, підзаконних документів, рішеннями та рекомендаціями наукових закладів Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук [12], [9]. У цих матеріалах чітко простежується взята за основу державна стратегія поступової перебудови освітнього простору, підпорядкованої перспективі інтеграції з Євросоюзом, лібералізації культурних і соціально-економічних відносин з західноєвропейськими країнами та США.

Крім того, значний вплив на процеси організаційно-педагогічного та методологічного переформатування вітчизняної іншомовної педагогіки справили документи, ухвалені провідними міжнародними організаціями. У програмному документі ЮНЕСКО визначено наступні основні тенденції:

- контекстуальність вищої освіти (система ВНЗ має бути зорієнтована на потреби соціокультурних сегментів розвитку країн);

- якість освіти відображає об'єм та зміст системного функціонування інститутів вищої освіти;

- досконала трансформація структури вищої освіти обумовлена підготовкою академічного персоналу;

- системність підготовки студентів та доступ до вищої освіти залежить від оптимізації взаємодії державних відомств [14, с. 35-37].

Однак, всупереч організаційній, консультативній та матеріальній допомозі міжнародних організацій в Україні перших років незалежності не сформувалася національна стратегія освіти, що згубно позначилося на розвитку лінгводидактики. І хоча, згідно з аналітичним звітом «Входження національної системи вищої освіти та наукового дослідження», в Україні використовувався досвід європейських університетських систем: було створено систему ліцензування та акредитації, сформовано освітні стандарти, розроблено нормативну базу [3, с. 7], проте, відзначається, що «національного консенсусу стосовно шляхів подальшої модернізації системи вищої освіти знайдено не було (...) У свідомості більшості університетського менеджменту продовжували домінувати застарілі стереотипи, що в багатьох випадках обумовило суто формальний підхід до європейських освітніх новацій» [3, с. 7-8].

Пошуки оптимальних євроінтеграційних механізмів призвели до необхідності введення так званої багаторівневої, «ступеневої» системи освіти, яка передбачала не тільки етапність післядипломної професійної підготовки [6], але й знаннєву диференційованість в процесі навчання у ВНЗ [10]. Треба зазначити, що цей елемент реформи освіти неоднозначно сприймається науковою спільнотою: з одного боку, диференціація за ознаками базової (бакалавр), повної (спеціаліст) та додаткової (магістр) спеціальної підготовки частково відповідала традиціям європейської вищої школи і потенційно сприяла розширенню можливостей на ринку праці, але з іншого боку, ці зміни мали, більш формальний характер, ніж змістовний. Економічні структури до умов багаторівневої підготовки не адаптувалися; до того ж й кваліфікаційні дані фахівців різних рівнів освіти істотно мало чим відрізнялися.

Все це вказує на те, що в останньому десятилітті минулого століття відбувалися процеси поступового витіснення радянських регулюючих норм з метою заміщення їх західноєвропейської нормативної системою, адаптованою до реалій української державності. Створювались національні нормативні документи, які враховували найкращий світовий досвід в сфері освіти і науки. Крім того, в 90-і роки минулого століття на етапі залучення зарубіжного досвіду до українських наукових реалій вітчизняні експерти на основі розробок радянського періоду підготували так

звану модельно-рейтингову систему, яка за своїми ідеологічними параметрами і технологічними характеристиками безпосередньо співвідносилась з ECTS (кредитно-модульна система організації навчального процесу). Саме в той період інтенсивно впроваджувалися освітні програми Євросоюзу, які полегшували діалектику зближення освітніх парадигм України та Заходу.

Вища школа України у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть зазнає глобальних змін: «Розвиток вищої освіти в Україні на межі ХХ і ХХІ століть проходить під впливом як новітніх світових тенденцій, так і внутрішніх факторів, вирішальним серед яких є здобуття незалежності України, початок творення справді національної вищої освіти. Цей процес супроводжується переглядом в освіті стратегічних пріоритетів і ціннісних уявлень, методологічних і методичних засад, уточненням функцій» [2].

В цілому, в такій освітньо-правовій царині було підготовлено ґрунт для імплементації Болонської проєктницької доктрини [11].

Ось чому під кінець ХХ століття проводяться інтенсивні пошуки новаторських рішень у викладанні іноземних мов, вдаються до спроби критичної рецепції і синтетичного впровадження різноспрямованих підходів з метою встановлення загального теоретико-методологічного, методичного та технологічного освітнього центру. Такі, спочатку доволі успішні, спроби згодом все більше зводилися до ретрансляції ідеологеми так званого компетентнісного підходу, який вже на початку 21 століття став домінуючим в системі освіти України.

Однак, знаковим трендом 90-х років стала концепція особистісно орієнтованого навчання. Впровадження даної концепції свідчило про докорінний педагогічно-ідеологічний злам в процесі впровадження інноваційних підходів. Зокрема, як зазначає Н. Авшенюк, такий підхід традиційно культивувався в Великобританії, «...де історично в науці та практиці існують достатньо стійкі традиції здійснення центрованого на студенті (student-centered approach) підходу до навчання, що полягає в максимальній передачі ініціативи навчання самому студенту... Саме в межах центрованого на студенті підходу одержує подальший розвиток ідея «автономії особи, яка вивчає сучасні мови», що виокремилась як самостійний напрямок в освітніх технологіях у 70-х роках ХХ століття» [1, с. 127].

Одне із головних завдань навчально-педагогічної діяльності полягала в навчанні активного використання іноземної мови в реальному соціокультурному, професійно-виробничому контексті. Це було пов'язано із запитом економіки, що відкривала нові ринки споживання і збуту, а також гостро потребувало висококваліфікованих фахівців, які вільно володіють іноземними мовами. Така тенденція відповідала світовій кон'юктурі та змінам у мовній педагогіці інших країн. Так, на думку Н. Колесниченко, аналогічна трансформація системи іншомовної підготовки проводилась у вищих навчальних закладах Великої Британії, перш за все щодо професійної підготовки / перепідготовки вчителів: «Модернізація іншомовної педагогічної освіти, починаючи з 90-х рр.

XX століття загострила деякі аспекти підготовки вчителів іноземних мов, оскільки для отримання статусу високо кваліфікованого фахівця сфери освітніх послуг вони обов'язково мали оволодіти: спеціально-предметними та професійно-педагогічними компетенціями, які мали забезпечити їхню здатність до ефективного використання традиційних та інноваційних педагогічних технологій...» [5, с. 176].

Аналіз результатів дослідження визначає, що в Україні кінця XX – початку XXI століття не сформувався саме національний особистісно-орієнтований підхід у викладанні іноземних мов, тоді як в інших країнах національна специфіка помітно проявлена: «... за наявності спільних тенденцій в усвідомленні значення освіти в різних країнах виявляються свої національні традиції. Французьке суспільство, наприклад, традиційно прихильне до інтелектуалізації

освіти як фундаменту культури людини. У США, навпаки, значення освіти розглядається через призму прагматизму» [13, с. 8].

Висновки. В цілому ж межі двох століть в Україні, як узагальнює посилилася інтеграційна динаміка, що відрізняється не тільки використанням інноваційних для того часу форм і методів у навчанні іноземних мов, але й застосуванням таких, наприклад, сучасних технічних навчальних засобів, як інформаційні, мультимедійні, гіпертекстові, мережеві, телекомунікаційні та інші види технологій, серед яких центральне місце зайняли Інтернет-технології.

Подальше дослідження ретроспективних аспектів іншомовної підготовки кінця XX – початку XXI століть в перспективі відтворить більш цілісне уявлення про генезу формування іншомовної компетентності в ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. М. Особистісно орієнтована підготовка вчителя іноземної мови у Великій Британії / Н. М. Авшенюк. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/7/22.pdf>.
2. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991 – 2006 рр. – Режим доступу: <https://refdb.ru/look/2126425-pall.html>.
3. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт / Міжнарод. благод.Фонд. – К.: Таксон, 2012. – 54 с.
4. Зязюн І. А. Реформи освіти в Японії / І. А. Зязюн // Рідна школа, 1993. – № 8. – С. 16 – 21.
5. Колесниченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Великої Британії: сучасний стан і перспективи модернізації [Електронний ресурс] / Н. Ю. Колесниченко // Наука і освіта. – 2013. – № 1 – 2. – С. 172–176. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_1-2_46.
6. Кравчук Л. В. Періодизація етапів іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини 20 ст. (1950 – 2006 р. р.) [Електронний ресурс] / Л. В. Кравчук // Історико-педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 2. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10621.html>.
7. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій: монографія / Л. П. Одерій. – К.: МКА, ІЗМН, 1996. – 264 с.
8. Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України. Матер. міжнар. наук. конфер. – К., Вид. НаУКМА, 1996. – 276 с.
9. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
10. Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/KP980065.html.
11. Про затвердження програми дій по реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004 – 2005 роки [Електронний ресурс] // Наказ МОН України № 49 від 23.01.04 р. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3127/.
12. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – 451 с.
13. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
14. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж: ЮНЕСКО. 1995. – 56 с.

REFERENCES

1. Avsheniuk N. M. The learner-centered training of a foreign language teacher in Great Britain. / N. M. Avsheniuk – Retrieved from: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/7/22.pdf>.
2. Higher education of Ukraine against the background of social transformation: state, issues, development trends, 1991 – 2006. – Retrieved from: <https://refdb.ru/look/2126425-pall.html>.
3. The higher education national system joining the European space of higher education and research study: surveillance study: analytical report. The International Charitable Fund, – K.: Takson, 2012. – 54 p.
4. Ziaziun I. A. Education reform in Japan. // Ridna shkola, 1993, No. 8, P. 16 – 21.
5. Kolesnychenko N. Yu. Foreign language teacher education in Great Britain: current state and prospects of modernization [Electronic resource] / N. Yu. Kolesnychenko // Nauka i osvita. – 2013. – No. 1 – 2. – P. 172–176. – Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_1-2_46.
6. Kravchuk L. V. Ukrainian high school students' foreign language training stage periodization in the latter half of the 20th century (1950 – 2006). [Electronic resource] / L. V. Kravchuk // Historical pedagogical anthology. – 2008. – Issue 2. – Retrieved from: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10621.html>.
7. Oderiy L. P. Higher education qualimetry: methodology and tools: monograph / L. P. Oderiy. – K.: MKA, IZMN, 1996. – 264 p.
8. Modern higher education systems comparative analysis in reforming the higher education of Ukraine. International Scientific Conference Proceedings. – K., NaUKMA Publ., 1996. – 276 p.
9. On the State National Program "Education" ("Ukraine XXI century") [Electronic resource] // Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 3 November 1993, No. 896. – Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.

10. On Approval of the Educational and Qualification Level (Level Education) Regulation [Electronic resource] // Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 20 January 1998, No. 65. – Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP980065.html.
11. On Approval of the Action Program for Implementing the Bologna Declaration in the Higher Education and Science System of Ukraine in 2004 -2005 [Electronic resource] // Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 49 dated 23.01.04 – Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3127/.
12. On Education: Law of Ukraine dated 23.05. 1991, No. 1060-XII // Gazette of the Supreme Soviet of the UkSSR. – 1991. – No. 34. – 451 p.
13. Pukhovs'ka L. P. Teacher Training in Western Europe: similarities and differences: monograph: / L. P. Pukhovs'ka. – K.: Vyshcha shkola, 1997. – 179 p.
14. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – Paris: UNESCO. 1995. – 56 p.

Aspects of Building Foreign Linguistic Competence in Ukrainian Higher Education Institutions of the late 20th – the early 21th century

Lichman L.

Abstract. The article deals with the aspects of introducing foreign traditions in building foreign language competence in the higher educational institutions of Ukraine. There are analyzed contradictions, the most typical for the experience in students' foreign language training of the 20th century last decade. The national practice of foreign language teaching and foreign approaches are compared. The paper examines the most common didactic forms for intensifying foreign language education in the high school of Ukraine. There are outlined prospects for studying the genesis of students' foreign linguistic competence development in new social and cultural environment.

Keywords: *foreign linguistic competence, genesis, language education, transformation, contradictions.*

Аспекты развития иноязычной компетентности в вузах Украины конца XX – начала XXI века

Л. Ю. Личман

Аннотация. В статье исследуются аспекты внедрения зарубежных традиций формирования иноязычной компетентности в ВНЗ Украины. Анализируются наиболее характерные противоречия в опыте иноязычной подготовки студентов последнего десятилетия 20 столетия. Проводится сопоставление отечественной практики преподавания иностранных языков с зарубежными подходами. Рассматриваются наиболее распространенные дидактические формы интенсификации иноязычного образования в высшей школе Украины. Намечаются перспективы изучения генезиса развития иноязычной компетентности студентов в новых социокультурных условиях.

Ключевые слова: *иноязычная компетентность, генезис, лингводидактика, трансформация, противоречия.*

Тренінг «Мотивація професійного зростання магістрантів»

О. В. Момот

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Paper received 17.06.2016; Accepted for publication 29.06.2016.

Анотація. В статті наводиться зміст мотиваційного тренінгу для професійного зростання магістрів університетів, як майбутніх викладачів. Тренінг сприяє самопізнанню магістрами власних особливостей професійної спрямованості. Також пропонується набір вправ для тренінгу з розвитку в магістранта іміджу викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: мотивація, тренінг, професійне зростання, магістрант.

Забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої педагогічної діяльності викладача **ВНЗ** як педагогічної умови підготовки майбутніх викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності обумовлює необхідність застосування сучасних форм організації навчального процесу у магістратурі. Доцільним є проведення **тренінгів** для магістрантів-майбутніх викладачів ВНЗ, оскільки тренінг є одним з активних методів групової роботи, процесом запланованих змін людини, спрямованих на її особистісний і професійний розвиток, шляхом набуття, аналізу й переоцінки власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [1]. Водночас тренінг, зазначає Г. Попова, є ефективною формою роботи щодо засвоєння знань та формування умінь і навичок, сприяє організації взаємодії, створює можливість спілкування у довірливій атмосфері й неформальній обстановці, впливає на пізнання учасником себе та довкілля [7].

Наведемо приклад **тренінгу «Мотивація професійного зростання магістрантів»**.

Мета: ознайомити магістрантів із особливостями професійної спрямованості викладача ВНЗ, сприяти самопізнанню власних особливостей професійної спрямованості,

Тривалість: 80 хв. **Аудиторія:** можливість сісти у коло.

Акcesуари: папір, ножиці, фломастер, фліпчарт, мультимедійний проектор.

Вправа «Знайомство».

Вітаю! Пропоную назвати себе та виділити одну свою рису характеру, якою ви пишаєтеся як професіонал (пропоную записати на променях пелюстках – плакат «Ромашка успіху» – риси, які називають учасники.) Підбиття підсумків. Щоб досягти успіху в роботі й стати справжнім професіоналом, необхідно мати такі риси характеру (називаються риси з пелюсток ромашки).

Вправа «Очікування».

На листочках напишіть, що б ви хотіли почути на нашому тренінгу, що обговорити. Прикріпіть листочки на дощці біля тренера.

Вправа «Фізична метафора». Формулювання мети тренінгу.

Тренер акцентує на необхідності визначення очікуваного результату, якого група має досягти наприкінці заняття, та пропонує виконати таку вправу. Поставити ноги на ширину плечей, руки витягнути вперед паралельно підлозі, потім повернутися всім корпусом назад і запам'ятати на стіні те місце, яке вдалося зафіксувати. Повернутися у

вихідне положення. Закрити очі та уявити, що наступного разу можна повернути корпус значно далі. Розплющивши очі, спробувати знову повернутися. Порівняти те місце в просторі, яке вдалося зафіксувати на цей раз із попереднім результатом. Зробити висновок про реальну силу впливу окресленої мети.

Тренер акцентує на значенні виконання цієї вправи, яка наочно демонструє ефект постановки цілей та доводить до учасників мету та завдання тренінгу [7].

Вправа «Я презентує себе».

Кожен магістрант-учасник тренінгу, по колу, називає власне ім'я, факультет, спеціальність.

Запитання для обговорення: Чи подобається власне ім'я? Якщо ні, то як би ти хотів (хотіла), щоб тебе називали? Чому не подобається ім'я і чому хочеться, щоб називали по-іншому? Хто дав ім'я? Що воно означає? Чи подобається обрана спеціальність? Чи хотіли б ви працювати викладачем?

Вправа «Мотиватори - Демотиватори».

Учасниками тренінгу пропонується визначити мотиватори та демотиватори науково-педагогічної діяльності. На фліпчарті з одного боку пишуться учасниками мотиватори, з іншого – демотиватори.

Демотиватори ефективної науково-педагогічної діяльності: низький розмір заробітної плати; відсутність різного роду пільг; незручний розклад занять; низький рівень комфортності робочих місць; погані взаємини в колективі; відсутність або недостатнє визнання з боку колег; відсутність або недостатнє визнання праці з боку керівників; неможливість досягти успіхів у роботі, що підвищують статус викладача в ВНЗ; відсутність можливості одержати підвищення по роботі; відсутність можливості брати участь у розробці й впровадженні інновацій; побоювання втратити роботу через невисокий статус у своєму ВНЗ; низька оплата за наукову роботу і дослідження; відсутність інтересу до роботи в даному ВНЗ; відсутність або крайня нестача технічних засобів, що сприяють ефективній роботі; відсутність можливості уникнути критики з боку керівників і колег; несвоєчасна виплата заробітної плати; неможливість безкоштовно опублікувати наукові праці і т.д. [6].

Мотиватори: цікава робота; авторитет/влада; можливість приймати рішення; визнання якісних результатів праці науково-педагогічних кадрів: винагорода за якісно виконану роботу, демонстрування керівництвом організації позитивного ставлення до працівників; чітко визначені цілі та ієрархізовані (усвідомлення суб'єктом того, що очікується в результаті виконання роботи); можливості

росту працівника (професійного, творчого, особистісного); можливість службового просування (підвищення компетенції та розвитку професійно-ділових якостей); можливість отримання вчених ступенів та звань; підтримка від керівництва (надання допомоги досвідченими викладачами); соціальний статус (почуття причетності до процесу досягнення мети ВНЗ)" [5].

Вправа «Намалюй мотиватор».

Учасникам пропонується розбитися на групи і намалювати засобами графічного редактора он-лайн позитивний мотиватор «Викладач ВНЗ».

Практичне завдання «Інтерв'язія».

Рекомендації щодо методики проведення цієї вправи (за Т. Шоугеном).

1. Важливо пояснити **метод інтерв'язія**. Він стосується особистого досвіду з точки зору професійної чи/або навчальної діяльності. Мета цього методу – допомогти учасникам краще розуміти себе з професійної точки зору (знання, навички, ставлення) для подальшого розвитку. Інтерв'язія – це не лише обмін досвідом, це – метод професійної дії.

2. Інтерв'язія може також здійснюватися у групі, щоб стимулювати процес навчання учасників. Основне завдання – надання і отримання зворотного зв'язку щодо професійних дій, з'ясування певних алгоритмів, пошук альтернативних рішень та умов для здійснення цих рішень.

3. Метод інтерв'язії пов'язаний з постановкою особистих пізнавальних запитань (які також можуть стосуватися й інших). У таких питаннях ми можемо зосереджуватися на уточненні ситуації, аналізі дій (наміри, поведінка, мотивація), зворотному зв'язку щодо поведінки, виробленні альтернативних рішень. Це також засіб для узагальнення вивченого.

4. Під час використання методу інтерв'язії звітність важлива з огляду навчального ефекту. Результати проведення кожної інтерв'язії мають бути відображені у письмовому звіті. Копія такого звіту надається тренеру.

Запропонуйте учасникам спробувати застосувати цей метод. Для цього об'єднайте учасників у малі групи з чотирьох-шести осіб і попросіть їх індивідуально підготувати коротку презентацію **власного досвіду навчання у магістратурі**, яка б містила певні проблемні питання, наприклад, спілкування з науково-педагогічними кадрами, навчальна, наукова діяльність, участь у громадському житті факультету, університету, міста, України тощо. У групі оберіть тему **«Чи хотів би я працювати викладачем?»**, яка найбільше стосується всіх членів групи. Після того, як ви доберете ситуацію, проведіть її обговорення, використовуючи наступні кроки: формулюйте запитання для уточнення ситуації; намагайтесь отримати ідеї щодо факторів, які вплинули на створення цієї ситуації; впевніться, що це не випадковість; лише після такого аналізу перейдіть до формулювання альтернативних рішень; коротко сформулюйте досвід, який відбувся протягом обговорення.

Проведіть обговорення вправи зі всією групою. Під час обговорення зверніть увагу на такі моменти:

Чи обговорення було спрямоване на індивідуальну діяльність у рамках професійного статусу?

Чи ефективно використано надання і отримання зворотного зв'язку?

Чи відбувся пошук нових альтернативних рішень? [3].

Вправа «Метафора професійної діяльності».

Самостійна робота. Придумайте метафору, яка характеризує вашу професійну діяльність Намалюйте логотип до записаної метафори.

Вправа «Викладач, лідер, менеджер».

Інформаційне повідомлення (на слайді).

Під лідерством розуміють: стимуляцію, мотивацію й надихання людей; сприяння їхньому розвитку; формування в них умінь робити виклики перед людьми і допомагати їм відповідати на них; розробку бачення, яке надихає інших до його досягнення таким чином, аби організація могла працювати змістовно й скоординовано; формування впевненості в собі.

Під менеджментом – розробку систем і процедур, відповідно до яких організована робота; розробку і керування завданнями і функціями; структурування зустрічей; систематичний збір і організацію інформації, яка дає підстави стверджувати були досягнуті, чи ні поставлені цілі; створення відповідних відносин між організацією й середовищем.

«Лідерство – це коли робляться правильні речі, а менеджмент – це коли речі робляться правильно» – у цьому принципова різниця між цими поняттями [3].

Обговорення: чи повинен бути викладач ВНЗ лідером, менеджером?

Тест на лідерство. Матеріали он-лайн тестування з Порталу он-лайн тестів: <http://paytest.ru/t13/>.

Заключний етап тренінгу.

Кожен з учасників визначає, чи було цікаво на тренінгу, чи здійснилися його сподівання стосовно тренінгу. Якщо так, то необхідно прикріпити листочок до фліпчарту. Тренеру доцільно вислухати побажання учасників.

Пропонуємо розробку **тренінгу «Імідж сучасного викладача ВНЗ»**.

Мета: сформувати у майбутніх викладачів ВНЗ поняття позитивного іміджу викладача ВНЗ, сформулювати та розвинути настанови на самоусвідомлення себе як майбутнього викладача; спонукати до того, щоб магістранти замислювалися над своєю майбутньою науково-педагогічною діяльністю

Тривалість: 80 хв.

Акcesуари: папір, ножиці, фломастер, фліпчарт, мультимедійний проектор.

Підготовка: магістранти мали підготувати презентації «Що я знаю про позитивний імідж викладача» (2 слайди).

Вправа «Знайомство». Вітаю! Я рада привітати вас на тренінгу, який пройде під назвою «Імідж сучасного викладача ВНЗ» Починаючи нашу роботу, я пропоную познайомитися наступним чином: кожен назве своє ім'я і коротко висловить свою власну думку: «Що асоціюється в тебе з поняттям «імідж викладача»?».

Вправа «Очікування». На листочках напишіть, що б ви хотіли почути на нашому тренінгу, що обговорити. Прикріпіть листочки на дошці біля тренера.

Вправа «Згодні / Не згодні». Слухачі демонструють на мультимедійному проекторі свої

підготовлені презентації «Що я знаю про позитивний імідж викладача» (2 слайди). Інші слухачі висловлюють свою думку щодо змісту слайдів і разом з тренером вирішують, чи знає виступаючий, що таке імідж викладача (згодні/не згодні).

Вправа «Моделювання реалій». Слухачам тренінгу пропонується змоделювати ситуацію першого знайомства зі студентами в аудиторії: «Як би ви познайомилися зі студентами?».

Обговорення: тренер звертає увагу на те, наскільки красномовний викладач, оскільки це є важливою частиною іміджу педагога. Спілкуючись зі студентами, викладач не повинен забувати про тон, яким він розмовляє з іншими людьми. Від цього залежить не тільки емоційний стан студентів, але й їхня працездатність. Іноді трапляється, що всі елементи потужного іміджу зібрані до купи, але він однаково не працює. Тренер підводить слухачів до думки, що: викладачеві може бракувати найважливішого аспекту його особистого успіху – привабливості в очах оточуючих [2].

Вправа «Моделювання реалій-2». Тренер пропонує кожному магістрантові змоделювати педагогічну ситуацію, користуючись матеріалами форуму «Педагогіка» <http://pedagogika.at.ua/forum/17-876-1>

Вправа «Ромашка». Тренер на дошці розміщує круг жовтого кольору (серцевину ромашки), у якому робить напис «приваблива людина», і пропонує кожному з учасників тренінгу додати пелюстки ромашки із своїм написом – відповіддю на запитання «Якими є привабливі люди?».

Аналізуючи результати, тренер може запропонувати й власні варіанти, наприклад: привабливі люди часто й охоче посміхаються; мають гарне чуття гумору; природно поводяться; веселі; часто й охоче говорять компліменти; обізнані на етикеті, дотримуються його; упевнені в собі; уміють посміятися над собою; допомагають оточуючим бути відвертими, вільно обговорювати свої проблеми; усвідомлюють свої обмежені можливості й те, що не мають відповіді на всі запитання; дружелюбні, з ними легко спілкуватися.

Обговорення. Тренер підводить слухачів до думки, що: з-поміж потужного арсеналу матеріалів та методів для створення іміджу люди зазвичай обирають усе те, що використовувати найлегше: посміхатися всім і скрізь; демонструвати щирість і увагу; стежити за взуттям і зачіскою. Однак, оточуючі швидко можуть розгледіти ці «хитрощі». Можна зображувати щирість скільки завгодно, але фальш усе одно викриється. На думку психологів, імідж – це завжди єдність внутрішнього й зовнішнього [2].

Вправа «Домашнє завдання». Магістрантам доцільно запропонувати «методом ромашки» створити ментальну карту за допомогою сервісу: <https://www.mindmeister.com/> на тему «Я – приваблива людина?». Ця вправа змусить кожного задуматися над самим собою, проаналізувати себе, приміряти себе до майбутньої професійної діяльності викладача.

Вправа «Мені подобається твій...». Магістранти утворюють тісне коло. Кожен зі слухачів має сказа-

ти двом членам групи, яких він вибере, речення про їхню зовнішність: «(ім'я)... мені подобається твій (твоя)». Після цього кожен слухач має сказати двом іншим, яких він вибере, що в їхній поведінці або рисах характеру їм подобається.

Обговорення. Тренер пропонує задати так питання: Що ти відчував, коли говорив приємні речі іншим? Що ти відчував, коли чув приємні речі про себе? Що було зробити легко, а що важко?

Інформаційне міні-повідомлення. Тренер пропонує подивитися на слайді інформацію та обговорити її. На слайді:

Якими є складові індивідуального стилю викладача ВНЗ, його особистого «я»?

Ясність поведінки. Викладач не може бути загадковим сфінксом. Прямодушність, щирість, чуйність, чіткість учинків та спонукань – це критерії ясності поведінки. Обидві реальності життя викладача – повсякденна (за межами ВНЗ) та зразкова (на очах студентів) – повинні становити нероздільне ціле.

Шляхетна простота. Однаково прониклива увага до всіх людей, незалежно від віку, суспільного становища, інтелектуальних і моральних якостей без жодної фальші, лицемірства, манірності. Поведінка викладача має бути природною та скромною. Це і є розумною, шляхетною простотою.

Мужня стриманість. Уміння запобігати конфліктним ситуаціям, перейматися через дрібниці, витримка, терпіння, володіння емоціями, зібраність, уміння спочатку розібратися в усьому, а потім приймати рішення – є складовими стриманості. Хоча в процесі творчої роботи можливі спалахи гарячості.

Лаконізм. Мовлення викладача повинне бути чітким, ясным, зрозумілим, упевненим – без марнослів'я та повчальної риторики. Під час заняття викладач має висловлювати думку (фразу), яку студенти запам'ятовуватимуть відразу й надовго. Це стосується і похвали, що також повинна запам'ятовуватися.

Тренер підводить слухачів до думки, що: згадані нами якості повинні бути властивими всім людям, незалежно від їх професії, але викладачеві ВНЗ вони мають бути притаманними обов'язково. Саме у викладача студенти отримують той заряд ідей, поглядів, понять, варіанти розв'язання проблем, що є такими необхідними для формування їх світогляду.

Вправа «Дзеркало». Тренер пропонує розбитися на пари і проаналізувати одяг один одного: чи прийшли б ви на роботу, якби ви були викладачем у ВНЗ?

Інформаційне міні-повідомлення «Як слід одягатися?» Тренер пропонує подивитися на слайді інформацію та обговорити її. На слайді:

Силует одягу пов'язаний із соціальним статусом. Одяг високого статусу є «строгим», «офіційним». (Високостатусним вважається силует, наближений до витягнутого прямокутника з підкресленими кутами, а низькостатусним – наближений до кулі). Також важливим є колір одягу. У нашій країні ознакою високого статусу завжди була чорно-біла

гама. В одязі викладача ВНЗ має відбиватися його статус, адже між студентами й викладачем повинна виникати певна дистанція. Отже, потрібно розумно сполучати вимоги моди зі своїм зовнішнім виглядом і дотримуватися такого правила: бути одягненим занадто модно – ознака поганого смаку, відставати від моди теж неприпустимо, тобто варто одягатися модно, але так, щоб це не впадало в око. Справжній викладач не стане одягом підкреслювати свою жіночу (чоловічу) привабливість, він на роботі демонструватиме свій розум, професійні навички й здібності.

Практичні рекомендації, що починаються із частки «не».

1. Не слід одягатися ультрамодно. Незвичайний фасон одягу відволікатиме увагу студентів, занадто яскраві кольори в одязі викладача стомлюватимуть та дратуватимуть студентів.

2. Не варто навіть молодому викладачеві з'являтися в шортах.

3. Не втрачати відчуття міри: навчитися чітко визначати, коли необхідно надягати класичний костюм, коли – робочий халат, святкову сукню, а коли – светр і джинси.

4. Не перетворюватися на «синю панчошу», тобто

носити той одяг, що припав до душі й до лиця: витриманий, ошатний, помірно модний, елегантний.

5. Не забувати, що одяг завжди повинен бути охайним, чистим, випрасуваним, зручним і не заважати працювати із класом.

6. Не носити тривалий час один і той самий одяг, бажано якнайчастіше комбінувати та прикрашати його.

7. Не носити взуття босоніж, на занадто високих підборах.

8. Не перебувати в приміщенні в теплих чоботах.

9. Не перебувати в приміщенні ВНЗ в головному уборі. Це стосується як чоловіків, так і жінок [2].

Заключний етап тренінгу. Кожен з учасників визначає, чи здійснилися його сподівання стосовно тренінгу. Якщо так, то необхідно прикріпити листочок до фліпчарту. Тренеру доцільно вислухати побажання учасників.

Зазначимо, що матеріали для тренінгу можна підібрати з багатьох джерел: підручників, практичних посібників, Інтернет-ресурсів, прикладів із реального життя тощо. Кожен тренер має своє бачення і має право запропонувати його для обговорення зі своїми слухачами – магістрами майбутніми викладачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова Н.П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Н.П. Баранова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 159 с.
2. Ворожейкіна О.М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О.М. Ворожейкіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 287 с.
3. Менеджмент в освіті: навч.-метод. посіб. / М.В. Гриньова, О.Г. Штепа; Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава: ЮЦ ПДПУ, 2008. – 73 с.
4. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / [Шоутен Т., Даниленко Л.І., Зайченко О.І., Софій Н.З.], За заг. Ред. Л. Даниленко. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – К.: ФОП Парашин К.С., 2008. – 112 с.
5. Освітній менеджмент: навчальний посібник / За заг. редакцією Л.І.Даниленко, Л.М. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
6. Попелюшко Р.П. Мотивація як засіб саморозвитку й самореалізації особистості педагога / Р. П. Попелюшко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2012. – № 6. – С. 136-140.
7. Попова Г.В. Тренінг як засіб підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів ВНЗ / Г.В. Попова // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 2. – С. 90-94.

REFERENCES

1. Baranova N.P. Training of pedagogical skills for teachers / N.P. Baranova. – Kharkiv: Publishing group "Basis", 2009. – 159 p.
2. Vorozheykina O.M. 100 interesting ideas for lessons / O.M. Vorozheykina. – Kharkiv: Publishing group "Basis", 2011. – 287 p.
3. Management in education: educ.-method. manual. / M.V. Grinyova, O.G. Shtepa; Poltava V.G. Korolenko Nat. Ped. Univ. – Poltava: ICC PNPNU, 2008. – 73 p.
4. Management of preschool and elementary education executives / [Schouten T., Danilenko L.I. (ed.), Zaichenko O.I., Sofiy N.Z.] All-Ukrainian Foundation "Step by Step". – Kyiv: FOP Parashyn, 2008. – 112 p.
5. Educational management: textbook / Edited by L.I. Danylenko, L.M. Karamushky. – Kyiv: School world, 2003. – 400 p.
6. Popeliushko R.P. Motivation as a means of self-development and self-fulfillment of teacher personality / R.P. Popeliushko // Proceedings of Khmelnytsky Social Technologies Institute of the University "Ukraine". – 2012. – № 6. – P. 136-140.
7. Popova G.V. Training as a means to enhance the pedagogical skills of university teachers / G.V. Popova // Scientific Notes [Nizhyn Gogol State University]. Series: Psychological-pedagogical sciences. – 2013. – № 2. – P. 90-94.

Training "Motivation of undergraduates professional growth"

Момот О.

Abstract. The content of motivational training for professional development university undergraduates, as future teachers is presented in the article The training promotes self-knowledge of undergraduates and their own features of professional orientation. It is also proposed a set of exercises for training of undergraduates to develop their image of the university teachers.

Keywords: motivation, training, professional growth, undergraduate.

Тренинг «Мотивация профессионального роста магистрантов»

О. В. Момот

Аннотация. В статье приводится содержание мотивационного тренинга для профессионального роста магистров университетов, как будущих преподавателей. Тренинг способствует самопознанию магистрами собственных особенностей профессиональной направленности. Также предлагается набор упражнений для тренинга по развитию у магистрантов имиджа преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: мотивация, тренинг, профессиональный рост, магистрант.

Менталитет украинца в контексте духовности воспитания

А. М. Растрьгина

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, г. Кировоград, Украина

Paper received 27.08.2016; Accepted for publication 10.09.2016.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности украинского менталитета, в котором отражена взаимосвязь национальной и общеевропейской культуры, позволяющая говорить о преобразовании ментальных ценностей индивида и общества в современном социокультурном пространстве. Рассмотрены возможности корректирования субъектами воспитания создаваемого и одухотворяемого ими педагогического пространства. Такой подход соответствует современной образовательной парадигме, представленной развертыванием интеграционных процессов на международном уровне, легитимизацией национальных интересов все большего количества народов, что позволяет говорить о преобразовании ментальных ценностей как одном из ведущих факторов развития духовности воспитания.

Ключевые слова: украинский менталитет, национальная культура, общеевропейская культура, современное образование, ментальные ценности, развитие духовности воспитания.

Введение. Современное образование, как социальный институт, реагирующий на происходящие в обществе сдвиги, вызванные политико-экономическими, социокультурными и, собственно, научными предпосылками, претерпевает кардинальные изменения. В новой образовательной парадигме, направленность которой предполагает мировоззренческую переориентацию человека на приобретение стабильной основы для творческого саморазвития и самореализации в условиях культуры постмодернизма, на организацию собственной жизни на основе свойственных духу времени демократических ценностях, проблема духовности воспитания приобретает статус одного из наиболее актуальных направлений научного поиска.

Воспитание, будучи неотъемлемой составляющей образовательной системы в целом и высшего образования в том числе, трансформирует в структуру сознания и мировоззрения человека «дух эпохи». Соразмерность личности с этой эпохой, обуславливает понимание причинно-следственных связей прошлого с тенденциями существующего социально-культурного развития общества и если это воспринимается студентом на уровне личностного смысла, можно говорить о духовных основаниях этого процесса, позволяющих будущему специалисту выстраивать свою социальность, проектировать профессиональную деятельность, создавать специально организованное воспитательное пространство для становления и развития духовности воспитания.

Краткий обзор публикаций. Концепция профессора Й. Кевишаса (Литва), в основу создания которой положены инновационные представления о духовности воспитания, послужила основой для глубоких и всесторонних исследований учеными разных стран этой проблемы. Результаты этих исследований были отражены в трех международных коллективных монографиях и стали основой для разработки нового научного направления по изучению феномена духовности на европейском уровне.

Глубокое, разноуровневое теоретическое обоснование проблемы духовности воспитания в опоре на выделенные базисную основу духовности в мире человека и в образовательном пространстве, а также определение контекста духовности упомянутого феномена, обусловило обращение к проблеме развития духовности воспитания в квазипрофессиональной и собственно профессиональной деятельности специа-

листов педагогического профиля. По мнению Й. Кевишаса, являясь одной из важнейших проблем современного образования, развитие духовности воспитания обусловлено внедрением воспитательного потенциала духовных ценностей в процесс становления личности будущего специалиста, а выявление условий реализации этого процесса позволяет подтвердить предположение о том, что на основе развития духовности воспитания педагогический процесс становится более эффективным, а личностная и профессиональная зрелость педагога – более совершенной.

Вектор наших научных поисков в рамках сотрудничества с международной группой ученых по исследованию феномена духовности воспитания и нашедших воплощение в коллективных монографиях, распространялся на осмысление многогранности проявления духовности. Так, нами была представлена личностная свобода как фактор становления и развития духовности будущего педагога, являющаяся предпосылкой проявления духовности в педагогическом процессе [1. Дух в мире чел.]; исследованы контексты и глубина духовности воспитания как образовательного явления, имеющего специфические особенности профессионально-личностного развития будущего педагога-музыканта в воспитательном пространстве вуза [2. Дух восп.]; рассмотрено социокультурное пространство проявления духовности и менталитет, как контекст духовности образовательного пространства вуза [3. Конт. дух восп.].

Наряду с рассмотренными ранее аспектами проблемы духовности воспитания и выдвиганием предположения о целесообразности развития духовности воспитания на основе внедрения воспитательного потенциала духовных ценностей в художественное образовательное пространство вуза, для нас стала очевидной необходимость актуализации проблемы преобразования ментальных характеристик личности современного педагога в соответствии с веянием времени, или, собственно – с духом эпохи. По нашему мнению, присвоение будущим специалистом ценностных ментальных характеристик не только национальной, но и общеевропейской культуры в целом, является одним из ведущих факторов развития духовности воспитания и демократизации образовательного пространства вуза и, соответственно, показателем личностно-профессиональной состоятельности современного педагога. Исследование возможнос-

тей развития духовности воспитания на основе ментальных преобразований личности в соответствии с современной социокультурной ситуацией составляет цель данной статьи.

Задачи исследования:

- рассмотреть особенности украинской ментальности в контексте национальной духовности;

- определить степень взаимосвязи и взаимозависимости как национальной, так и общеевропейской культуры в преобразовании ментальных характеристик украинца, а также воздействие последних на становление культуры современного европейского сообщества;

- раскрыть сущность процесса преобразования ментальных характеристик украинца в такие, что не только отличают украинцев в мире, но и обогащает этот мир в системе ценностей современного демократического общества.

Таким образом, раскрытие поставленных задач позволит подтвердить предположение о том, что преобразование менталитета на основе присвоения ценностных характеристик не только национальной, но и общеевропейской культуры в целом, является одним из ведущих факторов, который может обеспечить развитие духовности воспитания в образовательном пространстве вуза и, соответственно, стать показателем личностно-профессиональной состоятельности современного педагога.

Изложение материала. В рамках данной статьи мы не станем возвращаться к рассмотрению понятийно-смыслового статуса менталитета во всех его проявлениях, поскольку об этом шла речь в наших предыдущих исследованиях. Для подтверждения предположения о возможности преобразования ментальных характеристик личности специалиста на основе присвоения ценностей национальной и общеевропейской культуры в контексте требований демократического общества, имеет смысл сосредоточить внимание на том, как соотносится культура нации и ее менталитет в целостности национальной духовности. И прежде всего, на тех существенных чертах украинского менталитета, тех архетипах, которые связаны с «духом» народа, определяют своеобразие национальной культуры, но присущи также и духовным основаниям европейских ценностей. Такая проекция позволяет говорить о возможности преобразований ментальных характеристик на личностном уровне в системе европейских ценностей.

Так, например, интровертность хотя и является наиболее выраженной тенденцией в украинской ментальности, все же она лишена автаркии. На самом деле украинской этноэтике свойственна готовность заимствовать образцы извне, пользоваться опытом других, уступить свое, оказать услугу соседу. Отмеченная еще Т. Рильским [4, с.112] способность отождествлять себя с другими, поддаваться влиянию других социумов подтверждена печальными примерами взаимоотношений с нашими ближайшими соседями. Поэтому, некоторая «закрытость» украинского сообщества есть скорее вынужденной, чем органичной. Ярче выраженная в украинской ментальности сенситивность обуславливает склонность к компромиссам, неконфликтности, а миролюбивость до беззащитнос-

ти и надежда на восстановление справедливости какими-то силами извне усиливается иррациональностью украинской психики, а следовательно господством в ней чувственности с ее этичностью и эстетизмом, которая духовно облагораживает общество.

В иерархии системы ценностей украинца наиболее значимыми являются семья, мужская дружба, община – как отношения, который основанные на взаимном согласии. Однако последние крепки настолько, насколько их существование не мешает неизменному праву личностной свободы. Исповедуя идеи равенства и не терпя никакого насилия, украинцы во все времена предвзято относились к любой власти, которая почти всегда была чужой, навязанной им извне. Именно потому, несмотря на преобладание в украинской ментальности ориентации преимущественно на собственные традиции, склонность к их сакрализации, к устоявшимся формам деятельности, к домовитости, каждое новое поколение всегда демонстрировало «бурный натиск на доктрины и отживающие формы жизни...поиск новых путей» [там же].

По мнению многих ученых ментальные характеристики, как прирожденные задатки этнопсихики и психологический пласт духовности личности хотя и представляют качественную определенность национальной ментальности, исходя из особенностей присвоения индивидом родной культуры, все же не являются «абсолютной данностью» [5, с. 120; 6, с. 56-57]. Кроме психологической составляющей, ментальность закономерно содержит в определенной мере отрефлексируемый этнокультурный пласт, который, собственно и составляет опосредованное звено в цепи взаимоотношений культуры и менталитета. Таким образом, ментальные характеристики, будучи статичными, как фиксированные праформы мироощущения сообщества, в то же время и динамичны, раскрываясь в процессе самоопределения и самореализации как нации, так и собственно индивида, подчеркивает И. Лысый, констатируя таким образом наличие в менталитете украинца как инвариантной, так и вариативной составляющих [7, с. 12].

Даже российский историкософ К. Кавелин, сравнивая менталитет русских и украинцев, называл «индивидуальность малороссов» «сильно развитой вследствие их истории и сравнительно более высокого уровня культуры» [8,с.161,] по сравнению с «великороссами», «индивидуальность которых не имеет пространства». Он видел в украинце личность, «которая осознает свое бесконечное, безусловное достоинство», являющееся для нее «необходимым условием духовного развития» [там же, с 227], основу для европейского развития и европейской жизни. И хотя украинский индивидуализм отличается от европейского (его инициативностью, самостоятельностью, ответственностью), присутствие в нем личностного начала, возвышение в иерархии национальных ценностей личностных качеств индивида, целостности личности и духовности мира человека в его личностном измерении, обуславливает персоналистическую позицию украинца и позволяет говорить о европейских истоках нашей культуры.

Подтверждением тому являются рассуждения Дени де Ружмона [9, с.19] о том, что Европа как идеом

духовной культуры, как историко-культурное духовное единство демаркирует себя, прежде всего идеей индивидуальности, к определяющим ценностям которой относится приоритет духовного начала, свобода творческой самореализации, способность к самокритике, демократичность и открытость культуры как гарантии ее саморазвития.

По мнению Э. Гуссерля [10, с.103] европейское осуществляется в национальном на уровне глубинных процессов национального самосознания, обретая при-сущие только этому сознанию формы культуры. То есть, европейская духовная культура, будучи некоей объединяющей субстанцией, проявляется в каждом национально-культурном организме, а ее потенциал прорастает в национальном менталитете, воплощаясь в характеристиках реального индивида, сохраняя при этом свое фоновое целостное качество. Специфическим основанием украинской культуры, позволяющим идентифицировать ее как европейскую, стали как христианские традиции, которые, глубоко укоренились в культурной памяти украинского народа и в его менталитете, так и собственные дохристианские истоки, которые развивались в том же направлении, что и другие факторы европейства.

Динамика разветвления европейских примет украинской культуры проанализирована известнейшими украинскими учеными прошлого и современности. В исследованиях большинства из них кристаллизуется понимание того, что европейское самоощущение во все времена было в традиции украинства: от европейского контекста культуры Киевской Руси и украинского отклика гуманистическими веяниями Галицкой Руси на реформационные процессы в Европе XV ст. до ренессансных процессов, продолжавшихся в последующие эпохи и позволивших Украине XVI-XVII ст. стать проводником европеизма в восточно-южнославянском мире. [цит. по 6]. Д. Чижевський, будучи активным приверженцем приобщения к европейской цивилизации наряду с сохранением национальных культурно-исторических основ подчеркивал, что украинцы не просто перенимали что-либо у Европы, а преобразовывали проблемы эпохи в соответствии с собственными культурными традициями и предлагали решение общеевропейских проблем, исходя из роли и исторических перспектив этноса, вопросов о национальном духе и человеческой душе [11, с. 139].

Подтверждением того, что украинская культура веками функционировала в широком европейском контексте, стала концепция «кордоцентризма» украинского философа Памфила Юркевича, который уже в XIX ст., предвидя экзистенциальные веяния, зреющие в европейской духовности, внес оригинальный вклад в переориентацию философской мысли на личностное измерение человека. Предложенные им персоналистические идеи сегодня все еще ждут своего утверждения в качестве доминантных в становлении и развитии индивидуальной траектории личностного развития каждого человека в цивилизованной Европе [7, с. 218].

Наиболее весомый вклад в реальную европеизацию украинской культуры в XX веке осуществили И. Франко, Леся Украинка, Л. Курбас, а также извест-

ные композиторы, общественные деятели и педагоги-музыканты Н. Леонтович, Н. Колесса, Н. Лисенко, Л. Ревуцкий, Г. Давидовський и др. По мнению В. Шевчука, это поколение кардинально повернуло украинскую культуру в общеевропейское русло, не теряя при этом ее национальных признаков [12, с.5]

Результаты и их обсуждение. Большая часть современных украинцев считают себя европейцами и оценивают это как норму. Именно духовное единство европейских наций обусловило фундаментальный перелом в самосознании украинцев, понимание безперспективности навязанного им почти сотню лет назад пути развития и их непреодолимое стремление к сохранению собственной культуры в новой европейской системе координат, где для каждого народа и каждого человека могут быть созданы условия для полноценной самореализации. Более того, украинцы, участвуя в общеевропейском культурном синтезе, способны внести свою лепту в становление новой культурной парадигмы, направленной на преодоление кризисных явлений в Европе.

Неоспоримым является тот факт, что общим для культуры и менталитета является, прежде всего, содержание этих двух понятий, относящихся к универсуму духовности. Менталитет дифференцирует универсальный родовой способ деятельности, являющейся средоточием культуры, предотвращая пагубную для нее унификацию, заботясь о ее внутреннем разнообразии, которое, само по себе, представляет непреходящую культурную ценность. То есть, ментальность как бы входит в культуру, и в то же время, как обратная зависимость реализуется в процессе модификации менталитета, обеспечивая тем самым самосохранение национальной культур и укрепление оригинальности их составляющих, создавая условия для диалога этих культур в современном европейском духовном пространстве.

Понимая ментальность как генеративную форму духовности, где пересекаются природная и культурно-историческая обусловленность рациональное и чувственно-эмоциональное мировосприятие, задающие набор вариантов поведения человека, философия трактует это понятие как глубинную духовную константу, уникальную «душу культуры», придающую духовным интенциям индивида некую определенность, формируя модус его взаимодействия с окружающей природной и социокультурной средой, постигая эту среду и рефлексирова относительно своих возможностей, перспектив и шансов в ней.

Выводы. Таким образом, очевидная созвучность украинских ментальных ценностей идеалам европейского гуманизма, позволяет говорить о европейскости нашей культуры, способной внести свою лепту в преодоление кризисных явлений в современном европейском социокультурном пространстве. Другими словами, вхождение Украины в Европу становится возможным благодаря преобразованию ментальных ценностей украинца в русле европейской духовности и в то же время благодаря их влиянию на развитие духовности новой европейской культуры, где нет места доминированию Запада или Востока, Севера или Юга и где созданы условия для полноценной реализации того или иного национального сообщества.

Именно аспект воздействия менталитета на содержание и состояние культуры, в контексте нашего исследования представляет особый интерес. Поскольку, несмотря на общеизвестное мнение о том, что национальный характер выражается прямо или опосредовано, наиболее существенно в творчестве, действиях, поступках и поведении людей, культура, с ее творческо-поисковым динамизмом, проявляющимся, прежде всего, в искусстве, способна вывести человека за рамки ментальных ограничений и шаблонов, обуславливая тем самым преобразование самой ментальности.

Разумеется, менталитет корректируется спонтанно в тех или иных условиях, которые выпадают на долю народа. Но определенные преобразования могут осуществляться в нем посредством духовного воздействия людей, то есть посредством культуры. Ментальность действует в культуре через своего непосредственного носителя в той степени, в которой тот является субъектом культурных процессов и участвует в духовно-практической деятельности.

Наиболее ярко ментальность заявляет о себе в сугубо творческих аспектах культурной деятельности и, прежде всего, в самосозидании личности. В опоре на культуру творчески ориентированная личность способна самокорректировать ментальные установки, создавая себя в культуре.

Таким образом, рассмотренные философские положения о том, что культура в целом и художественная культура в частности: моделирует определенные приметы менталитета или скорее черты, которые приобретают ментальный характер, опредмечивают их, и далее – осуществляет их трансмиссию; выражает менталитет и фиксируя его, делает эту своеобразную «вещь в себе» «вещью для нас» благодаря своей способности символизировать; менталитет же, в свою очередь, определяет уникальность культуры и эксплицирует ее в разные плоскости и на разных уровнях, позволяют говорить о возможности такой экспликации в предметное поле художественного образовательного пространства вуза с целью развития духовности воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Spirituality in the Human World: collective monograph // Vilnius: "Education" – 2011. – 468 p.
2. Spirituality of Education: collective monograph // Vilnius: "Education", 2012 - 547p.
3. Context of Spirituality of Education (collective monograph) // Vilnius: Zuvedra – 2014 - 400 p
4. Рильський Т. До вивчення українського українського народного світогляду // Хроніка - 2000. – 1993. – №5 (7). – С.112
5. Донченко О. Концепція соціальної психіки суспільства // Філософська і соціальна думка. – 1994 –№1-2 – С.120
6. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М., 1991. – С.56-57
7. Лисий І. Філософська і мистецька культура. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 368с.
8. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. – М., 1989 – 332с.
9. Де Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців. – Л., 1998. –С.19
10. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия // Вопросы философии.–1996. – № 4. – С.103
11. Чижевський Д. І. Історія української літератури (від початків до доби реалізму). — Нью-Йорк: Українська Вільна Академія Наук у США, 1956. — 511 с.
12. Шевчук В. «Хатяни» й український неоромантизм //Українська хата: поезії. – К., 1990.

REFERENCES

1. Context of Spirituality of Education (collective monograph) // Vilnius: Zuvedra, 2014. 400 p
2. Spirituality of Education: collective monograph // Vilnius: "Education", 2012. 547p.
3. Spirituality in the Human World: collective monograph // Vilnius: "Education", 2011. 468 p.
4. Rylskyi, T. About learning Ukrainian national world outlook// Khronika-2000, 1993. 5(7). P. 112.
5. Donchenko, O. Concept of social psychology of society// Philosophical and social thought, 1994. 1-2. P. 120.
6. Yaspers, K. Sense and meaning of history, M. 1991. P. 56-57.
7. Lysyi, I. Philosophical and art culture, K. "KM Academy", 2004. 368 p.
8. Kavelin, K. Our mental formation, M. 1989. 332 p.
9. De Rougemont, D. Europe in a play. European prospect. Open letter to Europeans, L. 1998. P. 19.
10. Husserl, E. Crisis of European human being and philosophy// Philosophy questions, 1996. 4. P. 103.
11. Chyzhevskyi, D. I. History of Ukrainian literature (from the beginning to realism period), New York: Ukrainian Free Academy of Science in the USA, 1956. 511 p.
12. Shevchuk, V. "Hutters" and Ukrainian neoromanticism// Ukrainian hut: Poems, K. 1990.

The mentality of an Ukrainian in the context of spirituality of upbringing

Rastrygina A.

Annotation. In the article the features of the Ukrainian mentality, which reflect the interrelation of national and European culture, are described that is capable of claiming about the individual and society mental transformation of values in modern social and cultural context. The possibility of correcting formative and spiritualized pedagogical space by subjects of education is examined. This approach corresponds current educational paradigm, represented by the deployment of integration process at the international level, by the national interests legitimization of the growing number of peoples, which allows us to approve the mental values transformation as one of the leading factors in the development of the spirituality of education.

Keywords: *Ukrainian mentality, national culture, European culture, modern education, mental values, the development of the spirituality of education.*

Особистісно-діяльнісний підхід до формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

І. Ф. Шумілова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна
Corresponding author. E-mail: azkur-shif@mail.ru

Paper received 16.08.2016; Accepted for publication 01.09.2016.

Анотація. У статті обґрунтовано сутність особистісно-діяльнісного підходу до формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей. У результаті узагальнення й синтезу науково-педагогічної інформації з'ясовано, що загальнокультурна компетентність у багатоплановому процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей – це результат системоутворювальних дій, операцій, підбору методів, прийомів, засобів впливу на формування гуманітарного мислення, уяви, що при повній відповідності всім вимогам педагогічної діяльності дозволяє студентам успішно здобувати знання, формувати уміння, навички, якості, здібності, накопичувати педагогічний досвід у сфері загальнокультурної компетенції, яка є органічним поєднанням всіх компонентів педагогічної майстерності, що реалізується в процесі взаємовідтворення, призводить до результату створення і виформування загальнокультурної компетентності в процесі педагогічної діяльності. У ході дослідження з'ясовано, що вивчення питань формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей передбачає розглянути і дослідити на стикові особистісно-зорієнтованого й діяльнісного підходів, що розкриває нові можливості розуміння цієї проблеми, які випливають з діяльнісної характеристики особистості. Особистісно-діяльнісний підхід орієнтує на визначення особистості студента суб'єктом творення культури міжособистісних відносин, а формування загальнокультурної компетентності є передумовою становлення та розвитку суб'єктності особистості.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, моніторинг якості формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Вступ. Сучасні умови модернізації української системи освіти, накопичений педагогічний досвід, свідчать про те, що вдосконалення навчально-виховного процесу має включати в себе не тільки оволодіння майбутніми вчителями системою знань, а й розвиток їхніх особистісних, професійних якостей, умінь, здібностей. Наявність у професійно-педагогічній підготовці спеціальних психологічних методів самопізнання та пізнання іншої людини, активного впливу на особистість майбутнього вчителя, які б були спрямовані на реалізацію виховного ефекту взаємодії з учнями, підвищує рівень внутрішньої психологічної культури, сприяє встановленню і побудові педагогічно доцільних взаємовідносин із учнями, батьками, педагогічним колективом, що є важливими факторами формування загальнокультурної компетентності.

Методологічні напрями наукового дослідження складають для розкриття питань формування загальнокультурної компетентності (далі ЗКК) майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей гностичну основу, яка визначає мету і завдання, методи, прийоми, способи і механізми їх реалізації; складає перспективу і утворює фундаментальну базу для розробки стратегії дослідно-експериментальної процедури в системі професійної підготовки студентів до обґрунтування і осмислення сутності, змісту, структури предмету вивчення; обумовлює орієнтири понятійно-категоріального апарату; виокремлює науково-теоретичні положення та результати досліджуваного процесу; висуває критерії та рівні науково схарактеризованої оцінки якості наукової роботи.

Дослідження питань щодо формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей доцільно розглядати як сукупність теоретичних систем, де відбувається взаємопроникнення різних підходів, принципів, методів і прийомів, механізмів впливу на розуміння сучасних проблем, значущості інтерналізації змісту культури

для системи професійно-педагогічної освіти. Одним з методологічних підходів розв'язання питань формування ЗКК є особистісно-діяльнісний.

Короткий огляд публікацій з теми. У теорії та практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до формування їх загальнокультурної компетентності. Особистісно-зорієнтований підхід базується на двох рівноправних підходах – особистісно-зорієнтованому та діяльнісному. Реалізація особистісно-зорієнтованого підходу базується на науковому уявленні про особистість та її структуру, в контексті якої і стає можливий цілісний розгляд окремих психічних функцій, властивостей, психолого-педагогічних явищ, процесів. Ідеї особистісно-зорієнтованого підходу представлено в роботах О. В. Бондаревської, В. І. Лозової, О. М. Пехоти, С. О. Сисоевої, А. В. Хуторського, І. С. Якиманської та інших.

Наріжним каменем особистісно зорієнтованого підходу є поняття „особистість” та „структура особистості”. З філософської точки зору особистість об'єктивує внутрішній світ людини, що характеризується унікальністю і відкритістю. Реалізація особистості відбувається завдяки свідомому її включенню до самопізнання і самотворення, що відбувається в артефактах культури [13, с. 457]. Формування та самореалізація особистості розглядається сучасними філософами як сенс людського життя, фундамент щастя людини в єдиному, цілісному матеріально-духовному стані, що закладає основу продовження і творення особистісних смислів, індивідуального і громадського менталітету, в контексті розуміння культури і світогляду, що зберігається в ментальній пам'яті покоління людей [2].

У психолого-педагогічному розумінні особистість – це певне поєднання психічних, психофізіологічних й соціально-психологічних властивостей: спрямова-

ності (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, почуття, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів, а саме пізнавальних відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, мови, уваги; емоційно-вольових – почуттів, волі [9]. Соціальний бік у структурі особистості займають світогляд, потреби, інтереси, ідеали, устремління, етичні якості тощо. Метою розвитку освіти є вільний розвиток особистості [3].

Діяльнісний підхід виступає вихідним методом вивчення психіки і поведінки особистості – „діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості” [8, С. 112]. Підґрунтям діяльнісного підходу в педагогіці є ідеї відомих психологів Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, О. В. Запорожця, С. Л. Рубінштейна, М. С. Кагана, Н. В. Кузьміної, О. М. Леонтьєва, Г. А. Суворової та інших. Поняття „діяльність” має чотири основних значення, а саме: праця, робота, активність, поведінка. Для розкриття суті цього поняття доцільно звернути увагу на те, що діяльність відіграє певну роль у становленні особистості як соціальної істоти.

Мета статті полягає у розкритті особливостей особистісно-діяльнісного підходу до формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Матеріали і методи. Поняття діяльності розглядається як „... специфічно людська форма відношення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільну зміну та перетворення в інтересах людини; умова існування суспільства”. Діяльність має певну структуру, компонентами якої є мета, засоби, результат і власне процес [12, с. 386]. У загальному розумінні термін діяльність тлумачиться як практика, в основі якої усвідомлюється і перетворюється об'єктивна дійсність, що слугує основою розвитку людського суспільства, рушійною силою та критерієм істинності пізнання. Структуру її складають: потреба, мета, мотив, доцільна діяльність, предмет, засоби і результат [12, с. 1063].

У вирішенні проблеми єдності свідомості й діяльності психологи спираються на теорію людської діяльності за допомогою якої людина активно впливає на навколишній світ із метою його перетворення і задоволення власних потреб. Згідно принципу єдності свідомості й діяльності Л. С. Виготський та А. Н. Леонтьєв обґрунтували положення про те, що внутрішній психічний стан явища зумовлено особливостями будови зовнішньої практики діяльності суб'єкта; зовнішня практична діяльність інтеріоризується і набуває форму внутрішньої діяльності – психічної.

Так, психологічна теорія діяльності А.Н. Леонтьєва допомагає розкрити проблему вивчення професійних знань та умінь, визначаючи діяльність через відношення: „Ми називаємо діяльністю не будь-який процес. Цим терміном ми позначаємо тільки такі процеси, які, здійснюючи те або інше ставлення людини до світу, відповідають особливій, відповідній потребі” [5, с. 518].

Відповідно до діяльнісного підходу ведучим фактором у навчанні й вихованні є діяльність. У визначенні сутності загальнокультурних знань і умінь ми виходимо з концепції діяльності А.Н. Леонтьєва про

„окрему діяльність”, що виділяється із людської діяльності й представляє собою „складну сукупність процесів, що об'єднані загальною спрямованістю на досягнення певного результату” [5, с. 520]. Отже, загальнокультурні уміння доцільно розглядати як ланцюг „окремих діяльностей”, із виділенням у них дій та операцій, тому що „діяльність не існує інакше, окрім як у формі дій або ланцюга дій” [Там само]. Більшість операцій у діяльності людини є результатом навчання, тобто результатом сформованості умінь. Діями А. Н. Леонтьєв називає акти діяльності, підпорядковані цілям, які дані в певних умовах, а спосіб здійснення дії – операцією. Послідовно виконані операції і складають процес здійснення дій.

За допомогою навчально-професійної діяльності, яка здійснюється студентами в процесі професійної підготовки розвивається потреба у праці, викристалізуються професійні інтереси, формуються елементи дослідницьких умінь, здатність планувати свої життєві плани. Діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. З огляду на це два підходи і особистісний, і діяльнісний мають тісні взаємозв'язані й взаємообумовлені.

Особистісно-діяльнісний підхід сприяє ефективно-му вивченню й розумінню закономірностей, функціонування та розвитку психолого-педагогічних явищ і процесів. Змістовність особистісно-діяльнісного підходу ґрунтується на фундаментальних засадах „формування особистості як продукту соціально-історичного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної й моральної свободи, права на повагу” [10, с. 51]; розкриває механізм особистісних новоутворень, які відбуваються під впливом багатьох чинників і призводять до змін в життєдіяльності індивіда у педагогічному процесі; орієнтований на природний процес розвитку і саморозвитку особистісних властивостей, професійних здібностей індивіда в процесі активної діяльності й залежить від певних умов.

В.І. Лозова, визначаючи активність як важливу рису особистості, котра знаходить вияв у позитивному ставленні до діяльності та її результатів, готовності, прагненні до самостійної діяльності, відшліфовуванні якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, акцентує увагу на формуванні в особистості основних якостей, рис, які характеризують її суб'єктивне ставлення до діяльності, вибір нею шляхів здійснення діяльності, глибину чи поверховість, творчість чи репродукцію в розв'язанні конкретних завдань. Ставлення суб'єкта до діяльності (його активність) дає можливість визначити й охарактеризувати специфіку інтелектуальної, вольової та емоційної сфер особистості, визначити внутрішню необхідність діяльності для суб'єкта самої діяльності. Автор наголошує, що у визначенні активності слід розрізняти активність потенційну, яка дає можливість визначити стан прагнення, психологічну готовність до діяльності, і реальну, тобто здійснення цього прагнення й реалізована готовність, внаслідок чого суб'єкт досягає мети. Саме активність передбачає вибір суб'єктом діяльності об'єктів, засобів, форм діяльності, оптимальних шляхів досягнення мети, що вимагає сформованості певних якостей – самостійності, ініціативності, відповідальності тощо [6].

Результати та їх обговорення. Особистісно-діяльнісний підхід виступає теоретико-методологічною стратегією дослідження і дозволяє вивчати зміст ЗКК, оптимізувати способи і прийоми її формування, визначати шляхи її практичної реалізації та вдосконалення. Такий підхід дозволяє вивчити специфічні особливості ЗКК; поглибити педагогічні здібності шляхом проектування педагогічної діяльності в аспекті вивчення гуманітарних дисциплін (за рахунок поглиблення предметних компетенцій); визначити складові ЗКК в професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; визнати важливим фактором розвитку особистості студента загальнокультурну діяльність; вибудувати педагогічну систему, педагогічну технологію формування ЗКК у відповідності з компонентами педагогічної діяльності. У той же час реалізація у дослідженні тільки особистісно-діялісного підходу не дає можливості розкрити зміст результату професійно-педагогічної підготовки, що для процесу формування ЗКК студентів має визначальне значення.

Загальна культура людини знаходить прояв не тільки в змісті її культурологічних знань, але й на рівні зацікавленості студента щодо розуміння і вирішення існуючих проблем, прагнень до саморозвитку, самовдосконалення.

З позиції особистісно-діялісного підходу загальнокультурна діяльність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі професійної підготовки розглядається нами як мотивуюча, що має певну мету, спрямована на певний об'єкт (розуміння людини), здійснюється за допомогою конкретних методів із використанням певних засобів, що приводить до певних результатів. Так, для дослідження викликають інтерес концепція розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського; положення та ідеї теорії діяльності Б. Г. Ананьєва, А. А. Бодалева, П. Я. Гальперіна, А. Н. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, Б. П. Теплова; теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Талізної, Г. П. Ельконіна; психолого-педагогічні теорії про сутність і процес формування умінь та навичок А. Е. Дмитрієв, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинської.

У дослідженні питань з формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей вихідним теоретичним положенням є основоположний принцип психології – єдність свідомості і діяльності, який стверджує, що свідомість не може бути поза діяльністю, так само, як діяльність без свідомості. З цієї позиції особистісно-діялісний підхід вивчає психічне явище у контексті з діяльністю: діяльність і свідомість у єдності утворюють органічну не тотожність, а єдність (С. Н. Рубінштейн) [11, с. 151]; „інструментальна” структура діяльності людини та її включеність у систему відносин із іншими людьми (Л. С. Виготський). „Вищі специфічні людські психічні процеси можуть народитися тільки у взаємозв'язку людини з людиною ... і лише потім починають виконуватись індивідом самостійно” [1, с. 198–199].

Під час розгляду питань щодо формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей доцільно звернутися до концепції Л. С. Виготського про культурно-історичний розвиток, який сприяє

оволодінню людиною такими допоміжними засобами поведінки, які людство створило в процесі історично-культурного розвитку.

У ході реалізації студентом мети загальнокультурної діяльності змінюється спосіб дії, структура прийому, весь устрій психологічних операцій, зовнішня діяльність переходить у внутрішню діяльність (інтеріоризується). У процесі формування загальнокультурної компетентності студентів важливого значення набуває реалізація їх творчого потенціалу, а саме: креативність, критичність мислення, уміння обирати стиль педагогічного спілкування, розвиток педагогічних здібностей тощо.

ЗКК у багатоплановому процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей – це результат системоутворювальних дій, операцій, підбору методів, прийомів, засобів впливу на формування гуманітарного мислення, уяви, що при повній відповідності всім вимогам педагогічної діяльності дозволяє студентам успішно здобувати знання, формувати уміння, навички, якості, здібності, накопичувати педагогічний досвід у сфері загальнокультурної компетентності, яка є органічним поєднанням всіх компонентів педагогічної майстерності, що реалізується в процесі взаємовідтворення, призводить до результату створення і виформування ЗКК в процесі педагогічної діяльності.

Самоусвідомлення призводить до ідентифікації власної діяльності з педагогічною діяльністю вчителя. Отже, формування ЗКК – це не просто засвоєння знань, набуття умінь і навичок, а, перш за все, сформованість у майбутнього вчителя ціннісно-мотиваційного ставлення до педагогічної діяльності, життя, науки в цілому, з урахуванням того, наскільки культуровідповідним і доцільним є спосіб педагогічних дій майбутнього вчителя.

Характеристика цілей і задач особистісно-діялісного підходу, а також самі зміни, які відбуваються за умов його реалізації у дослідженні, перебудовує його процесуально-технологічну сторону в такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи педагогічною діяльністю в її цілісному уявленні [4].

Висновки. Таким чином, вивчення питань формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей передбачає розглянути і дослідити на стикові особистісно-зорієнтованого й діялісного підходів, що розкриває нові можливості розуміння цієї проблеми, які впливають з діялісної характеристики особистості. Особистості, яка прагне самоідентифікації, самореалізації і здатна визначати „антитрадиціоналізм мислення й діяліності, на основі якого сучасна особистість починає сприймати себе як учасника нескінченного діалогу” [7, с. 63] та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, використати свій потенціал культуродоцільно і природовідповідно. Особистісно-діялісний – забезпечує практичну реалізацію набутих знань, оволодіння загальнокультурними уміннями й набуття педагогічного досвіду студентів у сфері професійно-педагогічного спілкування. Всі ці ознаки особистісно-діялісного підходу носять цільовий, проектуючий, моделюючий, технологічний характер, що призводить до визначення оптимального стану професійної самоідентифікації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов/ Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования :уч. пособие для студ. высших и средних пед.учебн. заведений / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. :Либідь, 1997. – 376 с.
4. Зязун І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / І. А. Зязун // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 19–30.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
7. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості : методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції : монографія / [Аносов І. П., Молодиченко В. В., Троїцька Т. С. ; за заг. ред. Т. С. Троїцької]. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 378 с.
8. Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Вікторівна Несвірська. – Житомир, 2012. – 236 с.
9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
10. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль/ Ф. Рабле// Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – С. 72–79.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
12. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская Энциклопедия, 1979. – 1600 с.
13. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання. – К. : Абрис, 2002. – 568 с.

REFERENCES

1. Vyhotskyi L.S. The development of psychological functions. From unpublished works/ L.S. Vyhotskyi– M.: Publ. house: Acad. ped. science, 1960. – 500 p.
2. Hershunskiy B. S. The philosophy of education: a book for students of higher pedagogical institutions / Hershunskiy B. S. – M.: Moscow psychological and social high institution, 1998. – 432 p.
3. Honcharenko S.U. The Ukrainian pedagogical dictionary / С. У. Гончаренко. – К.: Lybid, 1997. – 376 p.
4. Zyazun I. A. The pedagogical scientific research in the context of the whole approach / Zyazun I. A. // The comparative professional pedagogics. – 2011. – № 1. – p. 19–30.
5. Leontjev A. N. The problems of development of psychiatry /Leontjev A. N. – M.:MSU, 1981. – 584 p.
6. Lozova V. I. The theoretical grounds of upbringing and education: schoolbook /Lozova V. I., H. V. Trotsko. – Kh.: OBS, 2002. – 400 p.
7. Lyudynomirnist of harmonization of cultural-educational scope of personality: methodology, expertise and psychological and pedagogical reception: monograph / [Anosov I.P., Molodychenko V. V., Troitska T. S. ;after editor Troitska T. S.]. – Melitopol: the publishing house MMD, 2012. – 378 p.
8. Nesvyrskaya T. F. Forming of common cultural competence of future teachers of foreign language in the process of professional preparation : research work. ..candidate ped. science : 13.00.04 / Tetyana Vyktorivna Nesvyrskaya. – Житомир, 2012. – 236 p.
9. Petrovskiy A. V. Personality. Activity. Collective. / A.V. Petrovskiy. – M.: Politizdat, 1982. – 255 p.
10. Rable F. Gargantua and Pantagruel / Rable F. // Piskunov A. I.A Reader on history of foreign pedagogic / A. I. Piskunov. – M.: Prosvesheniye, 1971. – p. 72–79.
11. Rubinshteyn S. L. The grounds of common psychology: in 2 b. /S. L. Rubinshteyn. – M. : Pedagogics, 1989. – B. 2. – 328 p.
12. The Soviet encyclopedic dictionary. – M.: Soviet encyclopedia, 1979. – 1600 p.
13. The philosophical encyclopedic dictionary: reference book. – K.: Abris, 2002. – 568 p.

A personal active approach for forming common cultural competence of the future teacher of the humanitarian specialties Shumilova I.

Abstract. The article proves the essence of a personal active approach of forming common cultural competence of the future teacher of the humanitarian specialties. It was found that common cultural competence in a multi-faceted process of professional preparation of the future teacher of the humanitarian specialties is a result of a big variety of actions, operations, methods, resources of influence on forming of the humanitarian thinking, imagination that allows students to get knowledge successfully, to create skills, qualities, abilities, to save pedagogical experience in the field of common cultural competence that is an organic combining of all components of pedagogical skills that is realized in the process of pedagogical reconstruction, takes to the result of creating and forming of the common cultural competence in the process of pedagogical activity. It was done in the result of generalization and thesis of pedagogical information. It was found in the research that learning of the questions of forming common cultural competence of the future teacher of the humanitarian specialties provides to consider and explore on the junction of personal oriented and active approach that opens new opportunities of understanding of this problem that comes from a person's characteristics. Personal active approach orients on the defining of a personality of a student as a subject of creating the culture of interpersonal relations and forming common cultural competence is a background of becoming and development of a subject of a personality. So, a personal active approach provides a practical realization of knowledge that a person has got, acquisition of common cultural skills, acquirement of pedagogical experience of students in the field of professional socializing. All these features of personal active approach bring a purposeful, projecting, simulated character that comes to defining of the best state of professional self-identification of a person.

Keywords: common cultural competence of the future teacher of the humanitarian specialties, personal active approach for forming common cultural competence.

Личностно-деятельностный подход в формировании будущих учителей гуманитарных специальностей И. Ф. Шумилова

Аннотация. В статье обоснована сущность личностно-деятельностного подхода в формировании общекультурной компетентности будущего учителя гуманитарных специальностей. В результате обобщения и синтеза научно-педагогической информации выяснено, что общекультурная компетентность в многоплановом процессе профессиональной

подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей – это результат системообразующих действий, операций, подбора методов, приемов, способов влияния на формирование гуманитарного мышления, фантазии, что при полном соответствии всем требованиям педагогической деятельности позволяет студентам успешно приобретать знания, формировать умения, навыки, качества, способности, приобретать педагогический опыт в сфере общекультурной компетенции, которая является органическим объединением всех компонентов педагогического мастерства, что реализуется в процессе взаимного воспроизведения, приводит к результату создания и формирования общекультурной компетентности в процессе педагогической деятельности. В ходе исследования выяснено, что изучение вопросов формирования общекультурной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей предусматривает рассмотреть и изучить на стыке личностно-ориентированного и деятельностного подходов, что раскрывает новые возможности понимания этой проблемы, которые вытекают из деятельностной характеристики личности. Личностно-деятельностный подход ориентирует на определение личности студента субъектом создания культуры межличностных отношений, а формирование общекультурной компетентности является предпосылкой становления и развития субъектности личности.

Ключевые слова: *общекультурная компетентность будущих учителей гуманитарных специальностей, личностно-ориентированный подход в формировании общекультурной компетентности.*

Технологічні етапи використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів

Н. В. Сорокіна,* Л. Г. Смовженко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

*Corresponding author E-mail: sorokina_univ@mail.ru

Paper received 19.07.2016; Accepted for publication 06.08.2016.

Анотація. У статті розглядаються мультимедійні навчальні презентації як сучасні засоби формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів. Визначаються і характеризуються технологічні етапи організації процесу навчання із застосуванням мультимедійних навчальних презентацій.

Ключові слова: майбутні філологи, професійна іншомовна компетентність, мультимедійна навчальна презентація, технологічні етапи, професійна іншомовна підготовка.

Вступ. Останнім часом стрімкий розвиток комп'ютерних технологій і техніки спричинив значні зміни в розумінні ролі інформаційних технологій у житті. Ці зміни не могли не вплинути на освітню сферу як з точки зору змісту завдань освіти, так і відносно використання технологічних можливостей. Ураховуючи, що інформаційні технології безперервно оновлюються і ускладнюються так само виникає проблема їх регулярної сертифікації і адаптації до процесу навчання. Іншою проблемою стала необхідність активнішої інтеграції інформаційних і освітніх технологій з метою їх ефективнішого впровадження в систему освіти. На це спрямовує компетентнісна парадигма професійної освіти, що зорієнтована на найновіші технології та динамічні зміни, забезпечуючи здатність випускника адаптуватися до цих змін і здійснювати самостійну інноваційну діяльність, підвищувати його конкурентоспроможність на ринку праці [1; 2]. Цільовим компонентом професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів є формування їхньої професійної іншомовної компетентності, яке не уявляється можливим без запровадження сучасних підходів до організації навчання, використання найсучасніших технологій, а саме мультимедійних. Актуальність статті пов'язана з об'єктивною необхідністю подальшого наукового обґрунтування та вдосконалення процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій.

Короткий огляд публікацій з теми. Проблема використання мультимедійних технологій у сучасній освітній сфері представлена широкою палітрою наукових досліджень: застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців (В. Ю. Биков, О. Б. Бігич, Л. А. Карташова); мультимедійні технології як засіб навчання й інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби (М. А. Бовтенко, П. І. Сердюков). Ряд дисертаційних праць присвячений розробленню методичних принципів проєктування, створення та використання мультимедійних навчальних програм і комплексів для учнів і студентів (А. М. Гуржій, Л. Х. Зайнутдинова, В. Г. Редько). У зарубіжній педагогічній думці використання мультимедійних технологій та їх дидактичний потенціал вивчають П. Бретт, М. Мейерс, М. Нео і К. Нео та ін. Останнім часом зростає увага до таких дидактичних засобів як мультимедійні навчальні презентації. Предметом

дослідження стали окремі питання щодо особливостей їх проєктування і методів використання в навчальному процесі (Л. І. Ястребов, О. П. Мокрогуз), класифікації за окремими критеріями (Н. П. Деметієвська, Н. В. Морзе), навчання мистецтва презентації у професійній іншомовній підготовці майбутніх фахівців (О. І. Назаренко).

Мета статті – розглянути особливості мультимедійних навчальних презентацій як сучасних дидактичних засобів й обґрунтувати технологічні етапи їх використання у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Матеріали і методи. Аналіз наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних учених засвідчує, що потужним резервом істотного підвищення якості професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів й засобом, що сприяє ефективності процесу формування їхньої професійної іншомовної компетентності, є застосування мультимедійних навчальних презентацій. У контексті проблематики дослідження мультимедійні навчальні презентації розглядаємо як мультимедійний засіб навчання, створений викладачем або студентом самостійно відповідно до визначених теоретичних засад, має певну дидактичну структуру і використовується з метою ефективної організації процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів. Порівнюючи мультимедійні навчальні презентації з традиційними засобами навчання, дослідники відзначають такі їх переваги: 1) можливість використання для індивідуального перегляду на комп'ютері, а також на заняттях з безпосередньою участю викладача і без нього (наприклад, для самоосвіти); 2) адаптація навчального матеріалу до особливостей сприйняття учнями/студентами (регулювання рівня складності, послідовності подання навчального матеріалу залежно від аудиторії чи мети подачі матеріалу); 3) наявність мультимедійних ефектів, що дає змогу зосередити увагу слухачів на основному і сприяє кращому запам'ятовуванню інформації; 4) можливість змінювати, доповнювати чи зменшувати обсяг змістової інформації; 5) самостійне визначення тривалості процесу роботи з презентацією, а також швидкості просування по навчальному матеріалу; 6) стимулювання активної діяльності учнів /студентів не тільки на занятті, але і на етапі підготовки навчального матеріалу; 7) легкість тиражування; 8) можливість демонстрації на практично будь-якому комп'ютері [3, с.49-52]. З огляду на

вищенаведене, вважаємо, що використання мультимедійних навчальних презентацій є перспективним напрямом модернізації процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Утім, ефективність застосування зазначених засобів значною мірою залежить від якісного складу використаних матеріалів, а також від майстерності педагога. Тому організація процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів із використанням мультимедійних презентацій є пріоритетною і потребує обґрунтування.

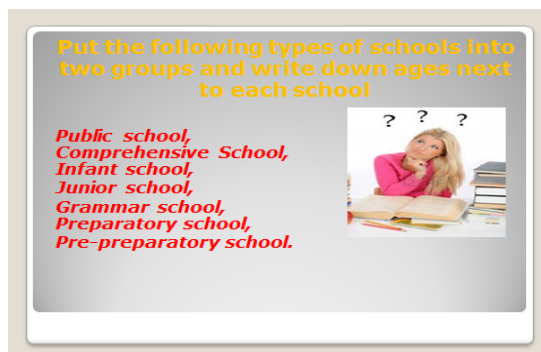
В контексті розгляду проблеми особливості мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій зумовила формулювання етапів їх використання у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Зважаючи на етапний характер організації навально-пізнавальної діяльності [4; 5] і розглядаючи мультимедійні презентації як вид наочності, ми визначили такі технологічні етапи: 1) допереглядний; 2) переглядовий; 3) післяпереглядний. Вони спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети професійної іншомовної підготовки – формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів – і забезпечують ефективність функціонування виділених структурних елементів. Кожен з них має свої завдання.

Розглянемо їх детальніше. Перший, *допереглядний*, має на меті актуалізацію попереднього досвіду

студентів, можливості його застосування у виконанні певних завдань, нівелювання труднощів (лексичних, граматичних, фонетичних), що перешкоджають загальному розумінню матеріалу, що презентується. Метою вправ і завдань, що використовуються на цьому етапі, є підготовка студентів до перегляду мультимедійної навчальної презентації: актуалізація попереднього досвіду; презентація та засвоєння незнайомої лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої та соціокультурної інформації, підвищення інтересу до нового матеріалу, усвідомлення його значущості для майбутньої професії тощо. Зазначені цілі зумовили використання методів і форм, що застосовуються на практичних заняттях: показ (ознайомлення), пояснення (осмислення); бесіда; індивідуальна, парна і групова робота. Наведемо приклад.

Бесіда на тему: **Comment on the following quotation: “What the teacher is, is more important than what he teaches” by Karl A. Menninger** (*Прокоментуйте вислів Карла Меннінгера: «Яким є учитель є важливішим за те, чого він навчає»*). Мета бесіди: викликати інтерес до виучуваної теми, сформувані позитивне ставлення майбутніх філологів до нового матеріалу і майбутньої професії в цілому.

Put the following types of schools into two groups and write down ages next to each school (*Розташуйте типи шкіл у дві групи і напишіть вік для кожної з них*):



(Презентація «British school system» «Система освіти у Великій Британії» слайд №2)

Мета вправи: нівелювати лексичні труднощі, пов'язані з розумінням інформації, що містить презентація, актуалізувати фонові соціокультурні знання.

Другий етап, *переглядний*, передбачає ознайомлення, вивчення і засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, формування відповідних навичок і вдосконалення умінь. Вправи під час перегляду відеоматеріалу спрямовані на розвиток умінь аудіювання англійських повідомлень. Їхньою метою є забезпечення розуміння змісту повідомлення, а також

зосередження уваги на найважливіших моментах мовленнєвого продукту, що презентується, на головних дійових особах, на розвитку сюжету. Це – вправи на нотування, заповнення речень, таблиць тощо. Наприклад:

While watching make a list of the author's predictions about schools of the future (*Під час перегляду презентації зробіть список прогнозів автора про школи майбутнього*):



(Презентація «Future School» «Школа майбутнього» слайд № 7)

Цей етап вимагає застосування основних методів викладання і учіння (показ, пояснення, організація і участь у тренуванні). Пошук нових форм організації процесу професійної іншомовної підготовки у майбутніх філологів, необхідність упровадження нових технологій навчання, зокрема кредитно-модульної, повинні враховувати сучасні вимоги щодо побудови навчально-виховного процесу і психологію студентів. Отже, на *переглядovому етапі* застосовуємо форму самостійної роботи. Цей вид діяльності не лише сприяє формуванню навичок і вмінь самостійного здобування знань у майбутніх філологів, що важливо для здійснення неперервної освіти протягом усієї подальшої трудової діяльності, а й має важливе виховне значення, оскільки сприяє розвитку таких професійно значущих якостей майбутнього фахівця,

як компетентність, самостійність, та стимулює розвиток пізнавального і професійного мотивів.

На *післяпереглядovому* етапі здійснюється узагальнення вивченого матеріалу, його включення до загальної системи знань і вмінь майбутніх філологів, аналіз і корекція результатів навчально-пізнавальної діяльності з точки зору досягнення поставлених цілей. Післяпереглядovі вправи мають на меті перевірку розуміння студентами змісту презентації, підготовку до обговорення пред'явленої інформації і безпосереднє використання нового навчального матеріалу в мовленні. Наведемо приклад:

After watching the presentation, complete the following sentences (Після перегляду презентації доповніть наступні висловлення):

Complete these sentences about Frida's tragic history of ill-health:

- When she was eighteen she was **heavily** / **seriously** injured in an accident.
- Over the years she **underwent** / **tolerated** thirty-two major operations.
- In 1946 she had **illness** / **surgery** on her spine.

(Презентація «Frida Kahlo» «Фріда Кало» слайд № 17)

На цьому етапі нами застосовуються такі методи і форми роботи з мультимедійними навчальними презентаціями: організація та участь у тренуванні і практиці; рольова гра, ділова гра, бесіда, навчальна

дискусія, творча робота. Проілюструємо прикладами.

Comment on the quotation (Прокоментуйте вислів А. Лінкольна про школу майбутнього):

COMMENT ON THE QUOTE

' The philosophy of the school room in one generation will be the philosophy of government in the next'.
Abraham Lincoln

(Презентація «School of the Future» «Школа майбутнього» слайд №11)

You are at the exhibition "Study in the UK". Make up a dialogue about British education using the phrases on your cards (Ви знаходитеся на виставці «Навчання в Об'єднаному Королівстві». Побудуйте діалог про особливості навчання у Великій Британії, використовуючи вирази, написані на картках).

Discuss the following: «The role of exams in education» (Подискутуйте на тему: «Роль екзаменів в освіті»).

Write a report on higher education in Ukraine using the information and vocabulary from the presentation (Напишіть репортаж про освіту в Україні, використовуючи інформацію та лексику з презентації).

Принадно зазначимо, що на післяпереглядovому етапі застосовуються також традиційні форми контролю, самооцінювання і самоконтролю (тести, самостійні письмові роботи, усне опитування тощо) з

метою перевірки рівня засвоєння презентованого навчального матеріалу студентами.

Результати і їх обговорення. Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що використання мультимедійних навчальних презентацій у процес професійної іншомовної підготовки сприяє, передусім, засвоєнню студентами необхідного іншомовного матеріалу, що є частиною їхнього особистісного й професійного досвіду, а ретельно відібрані нами форми і методи на запропонованих технологічних етапах роблять цей процес ефективним.

Висновки. З огляду на вищевикладене, можна зробити висновок про те, що організація професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів з використанням мультимедійних навчальних презентацій має здійснюватися поетапно, з чітким визначенням завдань, які зумовлюють вибір адекватних форм і

методів роботи на занятті, що, в свою чергу, дозволяє активізувати діяльність студентів та стимулювати особистісний та професійний розвиток і саморозвиток майбутніх філологів. Саме така організація професій-

ної іншомовної підготовки майбутніх філологів, на нашу думку, призводить до досягнення конкретних цілей навчання за оптимально короткі терміни і з найменшою витратою педагогічних сил та засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. 2-ге вид. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 176 с.
2. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224с.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – 91с.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебн. пос. для препод. и студ.]/ А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations / author-compiler N. P. Navolokova. 2nd edition. – Kh.: Publ. group "Osnova", 2012. – 176 s.
2. Red'ko V.G. Means of communicative competence formation in the content of school course books of foreign languages. Theory and practice: monograph / Valeriy Red'ko. – K.: Geneza, 2012. – 224 s.
3. Bovtenko M. A. Computer lingvodidactics : a manual / M. A. Bovtenko. – Novosibirsk: NGTU, 2000. – 91 s.
4. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice: [a manual for teachers and students] / A.N. Shchukin. – M.: Philomatis, 2006. – 480s.
5. Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: [manual for students of classic, pedagogical and linguistic universities] / Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska G.E and others / under supervision of S. Y. Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.

Technological stages of using multimedia learning presentations in the process of future philologists' professional foreign preparation

Sorokina N., Smovzhenko L.

Abstract. The article deals with multimedia learning presentations as the modern means of forming the future philologists' professional foreign competence. The technological stages of organizing the learning process with multimedia learning presentations are determined and described.

Keywords: future philologists, professional foreign competence, multimedia learning presentation, technological stages, professional foreign preparation.

Технологические этапы использования мультимедийных учебных презентаций в процессе профессиональной иноязычной подготовки будущих филологов

Н. В. Сорокина, Л. Г. Смовженко

Аннотация. В статье рассматриваются мультимедийные учебные презентации как современное средство формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих филологов. Определяются и характеризуются технологические этапы организации процесса обучения с использованием мультимедийных учебных презентаций.

Ключевые слова: будущие филологи, профессиональная иноязычная компетентность, мультимедийная учебная презентация, технологические этапы, профессиональная иноязычная подготовка.

Кадрова політика в університетах дореволюційної України і роль приват-доцентури

І. В. Таможська

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: itamozska@ukr.net

Paper received 20.07.2016; Accepted for publication 06.08.2016.

Анотація. Стаття аналізує процес запровадження в університетах України 60-х рр. XIX ст. посади приват-доцента, яка повинна була, на думку влади, створити конкурентне середовище, поживити наукові дослідження, модернізувати методику навчального та виховного напрямів. Висвітлено ті об'єктивні та суб'єктивні причини, які перешкождали суттєвому зростанню чисельності приват-доцентів.

Ключові слова: приват-доцентура, *pro venia legendi*, вакантні кафедри, захист дисертації.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На початку 60-х рр. XIX ст. у Міністерстві народної освіти Російської імперії досить активно просувався проєкт реорганізації освітньої системи, включаючи університетську. Через тривале, фактично епохальне, запізнення зі створенням цих «храмів науки», заходи, обумовлені двома попередніми університетськими статутами, уже не спрацювали. Найбільш гострою виглядала нестача викладацьких кадрів вищої кваліфікації. Через суттєві труднощі отримання докторських і магістерських наукових звань, падіння реальної купівельної спроможності професорів та ад'юнктів бажаючих присвятити себе науково-педагогічній діяльності явно бракувало. Тим більше, що з отриманням XIV класного чину навіть випускник університету, тобто дійсний студент, ставав колезьким регістратором. Значить, він міг при певних умовах швидко піднятися по службових щаблях у судових органах, адміністрації, установах внутрішніх справ. При цьому, його матеріально-фінансове становище, як правило, виглядало значно кращим, ніж у викладачів університетів.

Ще гіршим ставало становище університетського викладача, навіть ординарного професора, після виходу на пенсію, маючи 25-річний стаж. Проф. О. П. Вальтер так характеризував цю ситуацію: «дається пенсія настільки невелика, що при ній ледь можливо існувати..., необхідно було вважати звільнення після 25-ти років за тяжке покарання, накладене таємним безмовним судом». Так як в 60-х рр. для того, щоб залишитись на посаді професора з 25-річним стажем викладання вимагалось дві третини голосів членів вченої ради, які нерідко в цьому відмовляли. Так за 1863-1869 рр. в університеті Святого Володимира вісім голосувань закінчилися відмовою, лише трьох професорів було залишено ще на 5-річний термін. На думку О. П. Вальтера, при цьому спрацював і егоїзм: навесні 1865 р. третину членів ради склали екстраординарні професори, які могли стати хоча б виконуючими обов'язки ординарного при відкритті такої вакансії [1, с. 11–12].

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення та аналіз об'єктивних та суб'єктивних причини, що вплинули на процес запровадження в університетах України 60-х рр. XIX ст. посади приват-доцента.

Ідея приват-доцентури з самого початку викликала занепокоєння серед наукових кіл через невизначеність

статусу й системи винагороди. М. І. Пирогов закликав владу виплачувати жалування не згідно наукових ступенів, а конкретних наукових та педагогічних заслуг. Він побоювався, що система доцентства може «виродитися ... в наших університетах у колишнє ієрархічне ад'юнкство». Важливо, переконував проф. К. Ф. Кесслер, не баритися з зарахуванням приват-доцентів, навіть якщо у них немає ступені магістра чи доктора, але вони – автори серйозних наукових праць.

Професори О. П. Вальтер і М. М. Бекетов звернули увагу на необхідність упорядкування гонорарної системи для приват-доцентів. Розмір гонорару повинен, на думку М. М. Бекетова, узгоджуватися зі студентами. Адже в Німеччині лише ординарні професори отримували кошти від уряду, а приват-доценти і екстраординарні професори від студентів, які вибирали їхні навчальні дисципліни [2, с. 4, 13, 46, 147]. На жаль, ні пропозиції М. І. Пирогова, ні М. М. Бекетова в авторитарній освітній корпорації Російської імперії були нереальними.

Звичайно, підкреслював проф. С. Нікольський, водночас поєднати систематичні заняття наукою й викладанням не кожному під силу. Ці якості зможуть бути в гармонії лише тоді, «коли звання приват-доцентів буде доступніше для бажаючих присвятити себе професурі».

Безумовно, писав проф. Ф. Дмитрієв, у німецьких університетах приват-доцентура сприяє покращенню якості викладання, а в російських доцентура – як експеримент. Доценти ведуть навчальні курси, які потрібні для повноти викладання. На відміну від них, приват-доценти самі пропонують лекційну дисципліну, але їм необхідно також вести й предмет, що читає професор. Завдання приват-доцентів: «...уникнути прогалин в обсязі викладання, однак не заміщаючи надто поспішно кафедр. Призначення приват-доцентів – конкурувати з професорами та збагачувати зміст університетського викладання... Рано чи пізно, вони будуть головним джерелом поновлення університетів». Якщо стосовно конкуренції надії Ф. Дмитрієва не виправдалися, то він мав рацію в іншому передбаченні: спочатку приват-доцентів буде небагато, їм «доведеться боротися зі всілякими прикростями» [3, с. 259, 411–412].

Певні сумніви щодо становища приват-доцентів в університетах Російської імперії висловлювали закордонні педагоги. Професор Лейпцігського університету Вехтер вважав, що без сталої оплати, маючи лише

«невірну надію на винагороду» з дозволу Вченої ради, приват-доценти втрачуть самостійність. Він передбачав, що фінансові проблеми приведуть до поповнення лав приват-доцентів в основному матеріально забезпеченими особами. Тут Вехтер помилився, так як значна частина приват-доцентів університетів Російської імперії походила з учителів гімназій, прогімназій, реальних училищ, ліцеїв, університетських лабораторій, асистентів, прозекторів, консерваторів тощо. Звичайно, траплялися й представники вищих соціальних верств: барон О. Ф. Стюарт – бессарабський поміщик (Новоросійський університет, кафедра зоології), князь М. Р. Кантакузин – граф Сперанський (Новоросійський університет, викладач міжнародного права), барон М. М. фон Тізенгаузен (Новоросійський університет, викладач приватної патології та анатомії, професор), князь Є. М. Трубецької (університет Святого Володимира в Києві, викладач енциклопедії права та історії філософії права) і т. п.

Колега Вехтера – проф. В. Рошер зауважував: у західноєвропейських університетах приват-доценти абсолютно вільні у виборі предмету викладання і їхнє становище залежить тільки від розміру гонорару. Однак, якщо не буде реалізовано ідею «приват-доценти – конкуренти професорів», гонорар необхідно відмінити. У свою чергу, секретар комітету Шотландських університетів Р. Беррі підтримав пропозицію М. І. Пирогова: оплату викладачам треба призначити у відповідності не до вчених звань, а від кількості студентів, що відвідують їхні лекції [4, с. 70–71, 105, 206–207].

Брак магістрів та професорів в університетах Російської імперії пояснювався й тим, що наука тільки допущена в «... суспільство, як орнамент на каміні, а не має для нього важливості насущного хліба» [5, с. 8]. До того ж механізм отримання вчених звань був занадто складним і тривалим. Коли у листопаді 1869 р. члени фізико-математичного факультету Новоросійського університету запропонували проведення магістерських випробувань хоча б за 90 днів, їх не було підтримано. Члени Вченої ради за наполяганням історико-філологічного й медичного факультетів проголосували за 120 днів. При цьому було підтверджено: магістрантам можна задавати скільки завгодно завдань, а програми для підготовки до іспитів непотрібно [6, с. 70–72].

У 60-х рр. чисельність приват-доцентів зростала надто повільно: наприклад, у Харківському університеті протягом 1864–1868 рр. їх було від одного до чотирьох, у Новоросійському – від одного до трьох, у Київському Святого Володимира – від трьох до семи. 18 грудня 1864 р. на засіданні вченої ради університету Святого Володимира було констатовано, що приват-доцентура недоступна для медичного факультету. Адже у медиків був відсутнім магістерський ступінь і після отримання звання «лікар» чи «лікар з відзнакою» можна було претендувати лише на докторський диплом. Але якщо його вимагати від претендентів на приват-доцента, то довелося б суттєво понизити вимоги при захисті дисертації. Тому ще 18 листопада медичний факультет і пропонував прирівняти випускника зі статусом «лікар» до кандидата, щоб полегшити заповнення факультету

приват-доцентами [7, с. 33–34]. Як відомо, такий дозвіл від Міністерства народної освіти було отримано в 1865 р.

Певну складність становив факт одночасного існування в університетах доцентів і приват-доцентів. Тим більше, що до 1884 р. останні не вважалися членами університетської корпорації і на них навіть не склали формулярні списки. Не лише у Харківському, але й в інших університетах, вважали, що в разі необхідності приват-доценту можна надавати кафедру, однак не більше, ніж на рік. Водночас Статут дозволяв займати кафедру штатному доценту до 3-х років, хоча дуже часто за своєю кваліфікацією, обсягом діяльності приват-доценти нічим не відрізнялися від них.

При тій системі оплати приват-доцентам, яка досить довго не була стабільною, тим більш – гарантованою, посісти цю посаду могли, як правило, справжні подвижники науки. Ще в проекті університетського статуту 1863 р. говорилося: приват-доцентам не планувати ні штатної винагороди, ні гонорару від студентів. Навіть зарахування часу перебування на цій посаді мало зараховуватись у випадку «одобрительного засвідчення Університета і Попечителя» [8, с. 22]. Якщо штатного доцента після двох років викладання можна було запросити в члени вченої ради, то приват-доценти такого права не мали. Єдина «пільга» для них: якщо університету було добре відома попередня науково-педагогічна діяльність кандидата в приват-доценти, він міг не проводити двох пробних лекцій. Тобто захищав лише дисертацію *pro venia legendi*.

В 60-х рр. надзвичайно складною стала проблема оплати праці приват-доцентів, яка повинна була видаватися згідно їхньої конкретної роботи. Саме так вважав міністр народної освіти О. В. Головнін у своїй доповіді 15 грудня 1862 р. Але курс на використання для цього спеціальних коштів, залишків від жалування штатним викладачам на першому етапі існування приват-доцентів виявився недостатнім. Університети навіть не могли на вимогу міністра повідомити, яку суму вони здатні виділити зі спеціальних фондів на винагороду приват-доцентам. Адже їх на той час збиралося небагато, а напрямів використання – більше ніж достатньо.

Наприклад, на початку 1867 р. в університеті Святого Володимира було 7 приват-доцентів, з них О. М. Паульсон, І. Г. Борщов, О. Ф. Кістяковський, М. Є. Ващенко-Захарченко і М. П. Драгоманов – за найманням, а Я. Я. Вольц та І. В. Чешихін – за власним бажанням. Так як оплата праці в них була різною, на навчальний рік вимагалось мати їм 6 тис. руб. Однак до переходу на посаду штатного доцента 2 червня 1867 р. О. Ф. Кістяковський з 1200 руб. одержав лише 503 руб. 33 коп. 13 вересня цього ж року став штатним доцентом і М. Є. Ващенко-Захарченко, який з аналогічної суми одержав всього 786 руб. 09 коп. Було невідомо, чи зможе вчена рада в кінці навчального року виділити ще 1400 руб. для винагороди іншим приват-доцентам, [9, с. 8–11].

Подібної невизначеності не існувало для штатних доцентів. Навпаки, в разі гострої необхідності заповнення вакантної кафедри запрошені особи отримували

вали щодо питання винагороди інколи досить пільгові умови. Скажімо, ще з 1860 р. на кафедрі російської історії університету Святого Володимира запрошував відомого вченого Д. І. Іловайського, хоча він був лише магістром. Однак вчена рада навесні 1865 р. згоджувалася виплачувати йому в якості доцента суму, яку отримував ординарний професор. Не заперечував проти цього й попечитель. Однак з'ясувалося, що Д. І. Іловайський до 1 вересня 1866 р. мав намір проходити лікування за кордоном. Міністр народної освіти відмовився виплачувати йому жалування під час відсутності в Києві, тому наказав не вважати Д. І. Іловайського доцентом [10, с. 3].

Складно поповнювався викладацькими кадрами Новоросійський університет, відкритий у травні 1865 р. в Одесі. 50-ти річний професор В. І. Григорович взагалі вважав помилковим існування університету в цьому інтернаціональному за складом населення місті. З його точки зору, «низькопробний меркантилізм...» безхарактерність суспільства, що відволікалося матеріальними інтересами, не дозволить розвинути науковим дослідженням. Утім, за 12 років науково-педагогічної діяльності в університеті В. І. Григорович змінив цю думку [11, с. 37, 39].

Між тим, на 1 червня 1867 р. у Новоросійському університеті налічувалося 15 вакантних кафедр, хоча він довго не мав медичного факультету. Викладацький корпус складався з 12 ординарних, 6 екстраординарних професорів, 12 доцентів і одного приват-доцента М. Андреевського на кафедрі чистої математики [12, с. 8]. Зазначимо, що до 22 березня 1871 р. Новоросійський університет мав лише тимчасовий штат. Створена вченою радою комісія в кінці листопада 1867 р. дійшла висновку, що університет повинен мати 28 ординарних і 13 екстраординарних професорів. А вже ще у жовтні 1866 р. історико-філологічний факультет вважав за необхідне розподілити його на три відділення: класичної філології, російсько-слов'янської філології і розряд історичних наук. У свою чергу, фізико-математичний факультет розглядав у перспективі мати наступні відділення: фізико-математичне, природничих наук, технічних наук та агрономії. Щодо запровадження кафедри географії, де студенти вивчали б загальну, російську, математичну, фізичну й історичну географію, єдиної думки в членів вченої ради не було. Четверо професорів заявили, що створення самостійної кафедри географії «майже неможливо виконати», так як одному викладачеві надто складно доручати цей складний предмет [13, с. 7-10].

У 60-х рр. факультети не покладали суттєвих надій на заповнення вакансій шляхом оголошення конкурсів і використання в основному особисті контакти. Таким чином, з Цюріха запросили на посаду лаборанта хімічної лабораторії відставного прапорщика артилерії О. А. Веріго, забезпечивши коштом на переїзд до Одеси. Потім він став приват-доцентом, а після захисту 9 квітня 1871 р. докторської дисертації – професором. Перейшов до Новоросійського університету вести чисту математику учитель московської гімназії №3 Є. Ф. Сабінін (теж майбутній професор). Після виступу 30 серпня 1869 р. на урочистому акті в цьому університеті вчителя 2 Одеської гімназії

О. О. Кучубинського теж було запрошено викладачем.

У 1867 р. керівництво історико-філологічного факультету домовилося з колишнім приват-доцентом Петербурзького університету, викладачем загальної історії в училищі правознавства у Санкт-Петербурзі, доктором філософії Гейдельберзького університету А. Г. Брікнером про переїзд до Одеси. На той час він захистив магістерську дисертацію, присвячену історії Польщі, був автором 14 праць, володів 7 мовами. Тому йому було вирішено надати посаду виконуючого обов'язки екстраординарного професора.

Аналогічні пошуки викладачів були характерними й для Київського університету Святого Володимира та Харківського. Звичайно, не завжди вони приносили потрібний результат: наприклад, кандидати математики Харківського університету Народоставський і Селастенников так і не реалізували свої функції приват-доцентів [14, с. 131]. Навпаки, кандидат Дерптського університету, доктор права Лейпцигського університету В. Пфаф, який навесні 1865 р. бажав вести римське право у Новоросійському університеті, надав дисертацію *pro venia legendi* «Щодо формальних договорів зі стародавнього римського права». Через те, що на юридичному факультеті на той час не було спеціаліста з римського права, її оцінили позитивно. Однак проф. В. І. Модестов, прочитавши текст, заявив, що вона «уявляє не що інше, як витвір найгрубішого невігластва, поєданого з недобросовісністю, що в ній не лише безодня недоладностей, але ще й нісенітниць, які підтверджувалися фальшивими цитатами». Під час дискусії В. Пфаф намагався довести, що його працю будуть начебто вивчати протягом століття, але ці слова не вплинули на оцінку дисертації. Незважаючи на рекомендації відомих професорів, роботу визнали незадовільною. Він тим не менш став учителем Керченської гімназії, потім перейшов працювати до Демидівського юридичного ліцею. Спроба скласти іспит на звання магістра 1869 р. у Новоросійському університеті теж не увінчалася успіхом [15, с. 494-498].

Барон О. Ф. Стюарт, одержавши у Дерптському університеті ступінь магістра зоології, 15 квітня 1868 р. став приват-доцентом. Маючи 5 наукових праць, він на початку 1869 р. побажав зайняти цю посаду в Новоросійському університеті. Попередньо О. Ф. Стюарт передав на потреби фізико-математичного факультету 300 руб. сріблом, подарував багато цінної наукової літератури. Однак проф. І. О. Маркузен, проаналізувавши його праці, зробив висновок: «Він не знає азбуки зоології та порівняльної анатомії... не має поняття щодо павукоподібних, тисяченижок, жуків». Навпаки, проф. Л. С. Ценковський запевняв, що О. Ф. Стюарт успішно розробляв наукові проблеми, його ніяк не можна вважати невігласом у зоологічних питаннях. Вчена рада вирішила надати йому статус штатного доцента, але він відмовився цей статус прийняти і на початку 1870 р. виїхав за кордон [16, с. 61-64, 77].

Ще у вересні 1864 р. вчена рада університету Святого Володимира дійшла висновку: приват-доцентом необхідно виплачувати не менше ніж 2 тис. руб. сріблом щорічно. У такому разі на цю посаду зможуть претендувати науково-педагогічні таланти.

Такого рішення, як відомо, не було прийнято. Не дивно, що в кінці грудня 1867 р. ректор Новоросійського університету проф. І. Д. Соколов з сумом констатував «злиденне утримання» доцентів Ф. Леонтовича, О. Беркевича і лектора німецької мови, учителя 2 Одеської гімназії Топорова, яке далеко не забезпечувало їхніх першочергових життєвих потреб. З ініціативи ректора їм була виділена одноразова допомога по 300 руб. [17, с. 64–65].

Саме через низьку оплату праці професорсько-викладацького корпусу 28 травня 1869 р. вчена рада

Новоросійського університету ініціювала прохання до влади щодо виділення кожному викладачеві по 100 га земельних угідь [18, с. 204–205]. Звичайно, такого рішення не могло бути прийнято, хоча цей захід підтримав навіть губернатор Новоросії і Бессарабії.

Таким чином, процес впровадження приват-доцентури наштовхувався на певні перешкоди, що заважали його стабільному кількісному зростанню.

Однак, це не означало, що влада і керівництво університетів бажали від нього відмовитись, розуміючи що посаду як один з важелів оновлення викладацьких кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Протоколы заседаний Совета 12-го марта 1865 года // Университетские известия (К.). – 1865 – № 5. – С. 1–30.
2. Замечания на проект общего Устава Императорских российских университетов. Часть I. – СПб. :В тип. Импер. акад. наук, 1862. – 479 с.
3. Замечания на проект общего Устава Императорских российских университетов. Часть II. – СПб. :В тип. Импер. акад. наук, 1862. – 533 с.
4. Замечания иностранных педагогов на проекты уставов учебных заведений Министерства народного просвещения. – СПб. : И. И. Глазунова, 1863. – 418 с.
5. Университетские письма. – М. : В тип. Бахметева, 1863. – 74 с.
6. Заседание 3-го ноября 1869 г. // Записки Императорского Новороссийского университета (Одеса). – 1869. – Т. 3. – С. 49–87.
7. Протоколы заседания Совета 18-го декабря 1864 года // Университетские известия (К.). – 1865. – № 1. – С. 25–46.
8. Общий Устав Императорских российских университетов // Университетские известия (К.). – 1863. – № 7. – С. 3–37.
9. Протоколы заседания Совета 16-го декабря 1866 года // Университетские известия (К.). – 1867. – № 1. – С. 1–42.
10. Протоколы заседания Совета 23-го октября 1865 года // Университетские известия (К.). – 1865 – № 12. – С. 1–21.
11. Летопись историко-филологического общества при Императорском Новороссийском университете, посвященная 25-летию Императорского Новороссийского университета. – Одесса: Типо-литогр. Штаба Одесского военного округа, 1890. – 133 с.
12. Краткий отчет о состоянии и действиях Императорского Новороссийского университета в 1866/67 академическом году. – Одесса: В универс. тип., 1867. – 29 с.
13. Заседание 4-го октября 1866 г. // Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета 1866 года. (Одесса), С. 1–22.
14. Извлечение из отчета о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1867 год. – Х. : В унив. Тип., 1868. – 171 с.
15. Маркевич А. И. Двадцатипятилетние Императорского Новороссийского университета. Историческая записка. Академические списки. / А. И. Маркевич. – Одесса : «Экономическая типография», 1890. – 734, XC, IV с.
16. Заседание 12-го мая 1869 г. // Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета 1869 года. – С. 51–78.
17. Заседание Совета 18-го декабря // Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета 1867 года. – С. 48–67.
18. Заседание 19-го августа 1870 г. // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1871. – Т. 6. – С. 193–229.

REFERENCES

1. The proceedings of the meetings of the Council on 12 March 1865 // University News (K.). – 1865 – № 5. – pp. 1 – 30.
2. Comments on the draft of General Statute of Imperial Russian Universities. Part I. – SPB. :In press. Imper. Acad. Sciences, 1862. – 479 p.
3. Comments on the draft of General Statute of Imperial Russian Universities. Part II. – SPB. :In press. Imper. Acad. Sciences, 1862. – 533 p.
4. Comments of foreign teachers on the drafts of Statutes of Educational Institutions of Ministry of National Education. – SPB. : I. I. Glazunova, 1863. – 418 p.
5. University Letters. – М. : In press. Bakhmeteva, 1863. – 74 p.
6. The meeting on 3 November 1869 // Notes of the Imperial Novorossiysk University (Odessa). – 1869. – Part. 3. – pp. 49–87.
7. The proceedings of the Council meetings on 18 December 1864 // University News (K.) – 1865. – № 1. – pp. 25 – 46.
8. General Statute of the Imperial Russian Universities // University News (K.) – 1863. – № 7. – pp. 3 – 37.
9. The proceedings of the meetings of the Council on 16 December 1866 // University News (K.) – 1867. – № 1. – pp. 1–42.
10. The proceedings of the meetings of the Council on 23 October 1865 // University News (K.) – 1865 – № 12. – pp. 1–21.
11. The chronicle of the historical-philological society of the Imperial Novorossiysk University, dedicated to the 25th anniversary of the Imperial Novorossiysk University. – Odessa: typolithogr. Staff of the Odessa military district, 1890. – 133 p.
12. A brief report on the status and actions of the Imperial Novorossiysk University in 1866/67 academic year. – Odessa: in University press, 1867. – 29 p.
13. Meeting on 4 October 1866 // The proceedings of the meetings of the Imperial Novorossiysk University 1866. (Odessa), pp. 1–22.
14. Extract from the report on the status and activities of Imperial Kharkov University in 1867. : – Kh. :in University Press, 1868. – 171 p.
15. Makarevich A.I. the twenty-fifth anniversary of the Imperial Novorossiysk University. Historical report. Academic notes. / A.I. Makarevich. – Odessa : «Economic Press», 1890. – 734, XC, IV p.
16. Meeting on 12 May 1869 // The proceedings of the meetings of the Imperial Novorossiysk University 1869. – pp. 51–78.
17. Meeting on 18 December 1867 // The proceedings of the meetings of the Imperial Novorossiysk University 1867. – pp. 48–67.
18. Meeting on 19 August 1870 // The proceedings of the meetings of the Imperial Novorossiysk University 1871. – Part 6. – pp. 193–229.

**Personnel Policy in Universities of Pre-revolutionary Ukraine and the Role of Private Associate Professorship
Тамозhская І.**

Annotation. The process of implementation the post of assistant professor in the universities of Ukraine in 60-s of the XIX century is analyzed in the article. From the point of view of the governance, the post had to create a competitive environment, to revitalize scientific researches, to modernize the methods of teaching in educational and upbringing directions. The objective and subjective reasons that prevented a significant increase in the number of private associate professors are covered.

Keywords: *private-associate professorship, pro venia legendi, vacant departments, thesis defence.*

**Кадровая политика в университетах дореволюционной Украины и роль приват-доцентуры
І. Тамозhская**

Аннотация. Статья анализирует процесс внедрения в университетах Украины 60-х гг. XIX ст. должности приват-доцента, которая должна была, с точки зрения власти, создать конкурентную среду, оживить научные исследования, модернизировать методику учебного и воспитательного направлений. Освещены те объективные и субъективные причины, которые препятствовали существенному возрастанию численности приват-доцентов.

Ключевые слова: *приват-доцентура, pro venia legendi, вакантные кафедры, защита диссертаций.*

Парціальна програма «Предметне природознавство» для дітей старшого дошкільного віку

С. А. Васильєва

Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: vasilievasa@i.ua

Paper received 19.08.2016; Accepted for publication 01.09.2016.

Анотація. У статті подано зміст, мету, принципи та завдання програми «Предметне природознавство» парціальної, автор Васильєва С.А., яка є доповненням до інваріантної частини змісту навчально-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку відповідно Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (2012) для організації навчально-виховної діяльності дошкільних навчальних закладів і груп за пізнавальним пріоритетним напрямом з метою надання старшим дошкільникам елементарних уявлень у галузі предметного природознавства. Запропонована програма сприятиме вихованню особистості дитини у процесі пізнавальної (природничо-дослідницької) діяльності у взаємодії з педагогом та старшими дошкільниками; полегшить адаптацію дитини до шкільного навчання, зокрема до сприйняття змістового наповнення програми «Природознавство» для 1-4 класів через усвідомлення нею значення особистих уявлень про поняття та дії з предметами, здатності планувати, вибудовувати дії, творчо перетворювати отримані уявлення у проблемних ситуаціях та іграх та застосувати доступні способи пізнання предметів і явищ природи для рішення життєвих ситуацій.

Процес апробації парціальної програми «Предметне природознавство» розпочато у рамках угоди про співпрацю між Шевченківською районною в місті Києві державною адміністрацією та лабораторією дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України у 2015р. Згідно інструктивно-методичного листа МОНмолодьспорт України «Про розроблення програм для дошкільної освіти» (2013) дана програма перебувала у статусі експериментальної. У 2016 році процес апробації завершено та відповідно рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України парціальну програму «Предметне природознавство» до друку (Протокол № 6 від 26.05.2016р.), що дозволило оприлюднити зміст парціальної програми «Предметне природознавство».

Апробацію програми здійснено Васильєвою С.А. разом з дітьми старшого дошкільного віку на базі дошкільного навчального закладу № 419 Шевченківського району міста Києва. Зміст та завдання парціальної програми «Предметне природознавство» визначили основні принципи, які стали підґрунтям для проведення занять, ігор, проблемних ситуацій з дітьми: принцип гуманізації навчально-виховного процесу, принцип цілісності, принцип особистісної орієнтації. Дані принципи є науковим доробком відомого академіка І.Д. Беха. У ході апробації враховано психофізіологічні особливості дітей старшого дошкільного віку. Завдання, які спрямовано до забезпечення умов для формування елементарних основ предметної природознавчої компетентності дитини, формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони та закономірності природи; надання уявлень про об'єкти природи, їх складові, тіла, речовини, їх властивості; про перетворення і збереження речовин та агрегатні стани речовин; ознайомлення із способами пізнання природи (проведення дослідів з метою пізнання властивостей тіл та речовин; використання приладів, необхідних для пізнання природи, схем, моделей) виконано. Виконанню даних завдань сприяли: підготовка конспектів до занять, ігор, проблемних ситуацій, які забезпечені доступною для віку дітей інформацією та демонстраційного, роздаткового, атрибутного матеріалів до них; урахування індивідуальних особливостей кожної дитини; корекція змісту навчально-виховної роботи під час її проведення; врахування емоційно-позитивної налаштованості дітей до сприйняття нового змісту, емоційних реакцій дітей на ігри, образотворчу діяльність, роботу зі схемами, моделями, приладами для проведення дослідів; використання дітьми отриманих уявлень та знань з предметного природознавства у повсякденному житті.

Сьогодні ми можемо із впевненістю говорити про те, що певна кількість дітей старшого дошкільного віку отримала уявлення та знання у галузі предметного природознавства та використовує їх у повсякденному житті. Дані уявлення та знання, на нашу думку, стануть у пригоді дітям, коли вони завітають на уроки до початкової школи і будуть розуміти і знати, позитивно сприймати зміст програми «Природознавство» 1-4 класи та продовжать використовувати отримані уявлення та знання у різноманітних життєвих ситуаціях, що в деякій мірі вирішить проблему наступності між змістом дошкільної та початкової ланок освіти в Україні, зокрема закриття питання отримання дітьми старшого дошкільного віку фізико-хімічної пропедевтичної основи, яка закладається через вивчення атомно-молекулярної структури речовини.

Ключові слова: наступність між змістом дошкільної та початкової ланок освіти в Україні, предметна природознавча компетентність дитини, особистісно-розвивальне середовище, проблемні ситуації, умовна модель навчальної діяльності.

Модернізація змісту дошкільної освіти в Україні, гуманізація її цілей та принципів, орієнтація на виховання особистості дитини сприяють перегляду змістового наповнення навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах різних типів та форм власності.

Наразі відкрита можливість для варіативного впровадження парціальних програм, метою яких є побудова освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу, з урахуванням освітніх потреб дітей та запитів батьків, задля збагачення знань та уявлень дітей дошкільного віку. Парціальні програми доповнюють зміст інваріантної та/чи варіативної складової чинних комплексних програм як додаткові.

Водночас вони можуть самостійно окреслювати завдання і зміст роботи з реалізації певної складової варіативної частини Базового компонента дошкільної освіти (2012) (Інструктивно-методичний лист МОНмолодьспорту «Про розроблення програм для дошкільної освіти» (2013)).

Проблема наступності між змістом дошкільної й початкової ланок освіти в Україні (Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), Державний стандарт початкової загальної освіти) залишається актуальною та затребуваною з огляду на суттєві відмінності у змісті навчально-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку і з учнями 1-х класів загальноосвітніх шкіл. Змістові освітні лінії Базового

компонента дошкільної освіти в Україні, а саме «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури (предметно-практична діяльність)», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», закладають основи сформованості мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з освітньої галузі «Природознавство» (об'єкти природи та методи пізнання природи) визначають ключові компетентності, формування яких передбачає особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток учнів початкової школи.

Програма «Природознавство» для 1–4-х класів загальноосвітніх шкіл має інтегрований зміст, для якого характерне поєднання елементів біології й екології, географії, фізики, астрономії та хімії. Метою навчального предмета «Природознавство» є формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, закладання основ екологічної освіти, опанування способів навчально-пізнавальної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики. Зміст і структура курсу відображають сукупність початкових уявлень та понять біології (ботаніки, зоології, екології), географії (кліматології, геології, метеорології, картографії), астрономії, фізики й, частково, хімії. Фізико-хімічна пропедевтична основа закладається через вивчення атомно-молекулярної структури речовин.

Необхідність забезпечення наступності між інваріантними складовими змісту обох ланок освіти мотивує до створення парціальної програми «Природне природознавство», яка дасть старшим дошкільникам елементарні уявлення в галузі предметного природознавства як основу для формування предметної природознавчої компетентності майбутнього учня початкової школи.

Мета статті: ознайомити працівників дошкільної освіти з одним із шляхів забезпечення наступності між змістом дошкільної та початкової ланок освіти в Україні у вигляді парціальної програми «Предметне природознавство» (автор Васильєва Світлана Андріївна).

Впровадження парціальних програм у простір сучасної дошкільної освіти в Україні зумовлено з одного боку низкою нормативно-правових документів, здійсненням науково-дослідної роботи з іншого. У рамках угоди про співпрацю між Шевченківською районною в місті Києві державною адміністрацією та лабораторією дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України у 2015р. розпочато апробацію парціальної програми як експериментальної у дошкільному навчальному закладі № 419 Шевченківського району міста Києва. У 2016 році процес апробації завершено та відповідно рекомендовано до друку вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (Протокол № 6 від 26.05.2016 р.), що дозволяє оприлюднити зміст парціальної програми «Предметне природознавство».

Цілі парціальної програми «Предметне природознавство»:

- сприяти розвитку особистості дитини у процесі пізнавальної (природничо-дослідницької) діяльності у

взаємодії з педагогом та старшими дошкільниками;

- полегшити адаптацію дитини до шкільного навчання, зокрема до сприйняття змістового наповнення програми «Природознавство» для 1–4-х класів через формування у неї уявлень про поняття та дії з предметами, здатності планувати, вибудовувати дії, творчо перетворювати отримані уявлення у проблемних ситуаціях та іграх і застосовувати доступні способи пізнання предметів і явищ природи для розв'язання життєвих ситуацій;

- забезпечити гармонійне співвідношення загального особистісного розвитку, розвитку пізнавальних здібностей, розумової підготовки та формування організаційних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Основні принципи, що визначили зміст парціальної програми «Предметне природознавство»:

- принцип гуманізації навчально-виховного процесу (вихователь зосереджує свою увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості; у процесі природничо-дослідницької діяльності формує особистісні якості дітей; налагоджує творчу, демократичну атмосферу у спілкуванні; створює оптимальні умови для сприйняття змісту предметного природознавства та перетворення його у практичній діяльності дітей);

- принцип цілісності (вихователь спрямовує процеси виховання та навчання на гармонійний і всебічний розвиток особистості, на формування у дитини цілісної картини світу, що забезпечує наступність у змісті дошкільної й початкової ланок освіти в Україні);

- принцип особистісної орієнтації (вихователь зберігає досвід та розвиває індивідуальні творчі задатки дитини, усіляко сприяє тому, щоб вона відчула себе індивідуальністю; культивує у вихованців почуття власної цінності, впевненість у собі).

Парціальну програму «Предметне природознавство» розроблено на реалізацію вимог Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) і Державного стандарту початкової загальної освіти як державних освітніх стандартів України за пізнавальним пріоритетним напрямком з метою організації навчально-виховної діяльності дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності та груп (крім ДНЗ компенсуючого типу для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування і реабілітації), центрів розвитку при дошкільних та позашкільних закладах, а також поглибленої індивідуальної роботи в умовах дошкільного навчального закладу з тими дітьми, які проявляють інтерес та активність в опануванні певних видів діяльності. Призначено для практичних працівників дошкільної освіти.

Основними завданнями парціальної програми «Предметне природознавство» для дітей старшого дошкільного віку є:

- забезпечення умов для формування елементарних основ предметної природознавчої компетентності дитини – особистісного утворення, що характеризує здатність розв'язувати доступні практичні та пізнавальні проблемні ситуації, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа»;

- формування на доступному рівні цілісної природ-

ничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони та закономірності природи;

- формування уявлень про об'єкти природи, їхні складові, предмети, фізичні тіла, їх форму; про речовини та їхні властивості, будову речовини, молекулу; про перетворення і збереження речовин, їхні агрегатні стани;

- ознайомлення зі способами пізнання природи (проведення дослідів з метою пізнання властивостей фізичних тіл та речовин; використання приладів, необхідних для пізнання природи, схем, моделей).

- сприяння позитивній емоційній налаштованості дітей до сприйняття нового знання; використанню набутих уявлень про поняття та дії з фізичними тілами для розв'язання життєвих ситуацій;

- формування здатності планувати, вибудовувати дії, дотримуючись умовної моделі діяльності, під безпосереднім керівництвом педагога; творчо перетворювати набуті уявлення у проблемних ситуаціях та іграх; оцінювати результати дій з фізичними тілами.

Парціальна програма «Предметне природознавство» має таку структуру: пояснювальна записка, яка розкриває актуальність проблеми забезпечення наступності у змісті дошкільної й початкової ланок освіти в Україні у межах предметного природознавства, мету й основні принципи, що визначили зміст програми, її основні завдання; власне зміст програми; загальні передбачувані показники досягнень дітей старшого дошкільного віку. Зміст програми окреслено за чотирима загальними темами з предметного природознавства (передбачається опанування дітьми впродовж двох місяців однієї загальної теми). Кожну загальну тему розподілено на 4 підтеми. Загалом таких підтем 16. До кожної загальної теми розроблено зміст педагогічної роботи з дітьми.

Засоби реалізації програмових завдань (моделі занять, дидактичних ігор, проблемних ситуацій) входять до наповнення рукопису «Методичні рекомендації до парціальної програми «Предметне природознавство». Запропоновані моделі занять подають алгоритм педагогічної роботи за програмою і зберігають можливість для творчої інтерпретації педагогом-практиком змісту занять, добору власних адекватних засобів реалізації програмових завдань.

Зміст навчально-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку за парціальною програмою «Предметне природознавство»:

Загальна тема «Фізичне тіло». Продовжувати ознайомлювати дітей старшого дошкільного віку з предметним довкіллям з урахуванням особливостей їхнього фізичного та психічного розвитку. Розширити уявлення дітей про предмет і надати уявлення про фізичне тіло. Ознайомити з поняттям «форма фізичного тіла». Дати уявлення про тверді тіла, рідини та гази, існування речовини у різних формах. Закріпити уявлення дітей в ході розв'язування проблемних ситуацій та під час ігор в умовах дошкільного навчального закладу. Проводити досліді з метою пізнання властивостей фізичних тіл та речовин за допомогою приладів, необхідних для дослідження явищ та об'єктів природи. Сприяти виникненню бажання здобувати нові знання. Формувати уважність, спостережливість, допитливість.

Забезпечити умови для формування елементарних основ предметної природознавчої компетентності дітей: створити особистісно-розвивальне середовище (наповнити спільну діяльність вихованців соціальним змістом, зробити її різноманітною у предметному плані, дотримуючись принципів демократизму та орієнтуючись на індивідуальність кожної дитини); моделювати проблемні ситуації, що передбачає не тільки дотримання їх структури (формування проблеми, висунення гіпотез, перевірка висунутих гіпотез, аналіз результатів перевірки, висновки та узагальнення), а й попередню ретельну підготовку педагога щодо добору матеріалів; налагодити творчу, демократичну атмосферу у спілкуванні, проявляти повагу до дітей; залучати вихованців до спільної пізнавальної діяльності у формі індивідуального спілкування у випадках відсутності їх на заняттях.

Сприяти закріпленню набутих уявлень з предметного природознавства за допомогою умовної моделі навчальної діяльності: запропонувати старшому дошкільнику вибрати фізичне тіло, спланувати дії щодо його виготовлення; оцінити свої дії; визначити, чи досягнув він (вона) результату; обрати зручний формат дії з предметом – виготовленим фізичним тілом; усвідомити необхідність отримання нового знання.

Тематика занять. 1. Предмет – тіло фізичне (Предмет. Фізичне тіло. Наука фізика. Вчені-фізики. 2. Форма фізичного тіла (Фізичне тіло. Форма фізичного тіла. Куб. Куля. Піраміда. Циліндр.) 3. Тверде тіло. Рідина. Газ (Тверде фізичне тіло, рідина, газ. Їх форма). 4. Фізичні тіла навколо нас (Фізичне тіло. Форма фізичного тіла. Тверде фізичне тіло, рідина, газ у різних формах).

Форми роботи. Заняття до кожної з чотирьох тем. 1. Рухлива гра «Діти-вчені». 2. Дидактичні ігри «Знайди фізичне тіло за формою», «Створи фізичне тіло». 3. Дидактичні ігри «Знайди тверде фізичне тіло», «Надай рідині форму»; дидактична вправа «Що у чарівній кульці?». 4. Проблемна ситуація «Як урятувати акваріумних рибок?».

Загальна тема «Речовина». Розширити, узагальнити уявлення дітей про предмети, поглибити знання про фізичні тіла, їх форму. Дати уявлення про будову фізичного тіла. Формувати уявлення про речовину та три стани речовини: тверде тіло, рідина, газ. Закріпити ці уявлення дітей у ході розв'язування проблемних ситуацій та під час ігор в умовах дошкільного навчального закладу; використати пряме повторення та часткові висновки, контроль результату первинного запам'ятовування. Проводити досліді з метою пізнання властивостей тіл та речовин і використовувати прилади, необхідні для пізнання природи, схеми та моделі. Підтримувати бажання пізнавати нове. Формувати увагу, спостережливість, допитливість.

Продовжувати створювати умови для формування елементарних основ предметної природознавчої компетентності вихованців: забезпечити особистісно-розвивальне середовище (спільну діяльність дітей наповнити соціальним і духовним змістом, зробити її різноманітною у предметному плані, дотримуючись принципів демократизму та орієнтуючись на індивідуальність кожної дитини); закріпити набуті уявлення

у грі, дидактичній чи рухливій – на вибір педагога; забезпечити ігрову діяльність старших дошкільників відповідними атрибутами та ввести такі ігри у повсякденне життя дітей.

Тематика занять. 1. Будова фізичного тіла. Речовина (Фізичне тіло. Форма фізичного тіла. Будова фізичного тіла. Речовина). 2. Три стани речовини (Будова фізичного тіла. Речовина. Тверде тіло. Рідина. Газ. Стани речовини). 3. Вчені – дослідники природи (Три стани води. Лід. Пара. Вода. Пара. Засоби для проведення дослідів). 4. Будинок для вчених (Фізичне тіло. Речовина. Три стани речовини).

Форми роботи. Заняття до кожної з чотирьох тем. 1. Дидактичні ігри «Назви фізичне тіло», «З якої речовини фізичне тіло?»; дидактична вправа «Іграшка для товариша»; проблемна ситуація «З якої речовини створено нову іграшку?». 2. Дидактичні ігри «Визнач, із якої речовини фізичне тіло», «Зміни тверде фізичне тіло», «Надай рідині форму», «Куди сховався газ?»; проблемна ситуація «Чи існують фізичні тіла з незвичайних речовин?». 3. Проблемна ситуація «Чи зможемо ми відтворити пори року?». 4. Проблемна ситуація «Чи можна збудувати будинок для вчених із твердих тіл, рідини, газу?».

Загальна тема «Молекула». Систематизувати й узагальнити уявлення дітей про фізичне тіло та речовину під час ігор відповідного змісту. Дати уявлення про будову речовини за її моделлю. Пояснити дітям, що предмет – це фізичне тіло, яке складається з речовини. Речовина складається з окремих частинок, між яким є проміжки. Ці частинки називаються молекулами. Молекули складаються з атомів. Атоми складаються з елементарних частинок. Першу розповідь педагог супроводжує розгляданням ілюстрації або раніше виготовленого зразка моделі молекули; другу (повторну) розповідь супроводжує демонстрацією: складає молекулу із частин – атомів та елементарних частинок. Далі пропонує дітям виготовити молекулу самостійно.

Вчити творчо перетворювати уявлення про будову речовини, рух молекул у речовинах і, відповідно, фізичних тілах під час ігор та проблемних ситуацій. Проводити досліди з метою пізнання властивостей тіл та речовин; використовувати прилади, схеми та моделі як необхідні для пізнання природи. Підтримувати бажання пізнавати нове. Формувати увагу, спостережливість, допитливість, шанобливе ставлення до однолітків під час проблемних ситуацій та ігор.

Забезпечити умови для формування елементарних основ предметної природознавчої компетентності вихованців. Сприяти творчим проявам дітей старшого дошкільного віку під час самостійної ігрової та художньої діяльності.

Тематика занять. 1. Фізичне тіло. Речовина (Фізичне тіло. Речовина). 2. Будова речовини (Речовина. Молекула. Атоми, елементарні частинки. Молекула повітря). 3. Молекули навколо нас (Речовина. Молекула повітря. Молекула апельсинового повітря. Молекула води. Молекула апельсинової води). 4. Рух молекул (Речовина. Молекула. Молекула повітря. Молекула соснової олії. Молекула соснового повітря).

Форми роботи. Заняття до кожної з чотирьох тем. 1. Дидактичні ігри «Знайди тверді тіла і назви їх», «З

якої речовини фізичне тіло?»; прості досліди на зміну форми твердого тіла, рідини, газу. 2. Аплікація «Молекула». 3. Рухлива гра «Апельсинове повітря»; проблемна ситуація «Чи змішуються рідина й апельсинова олія?». 4. Рухлива гра «Соснове повітря»; проблемна ситуація «Чи можемо ми створити новий колір лісу?».

Загальна тема «Рух молекул у речовинах». Дати уявлення про об'єм речовин – рідини та газу – на основі набутих раніше уявлень про фізичне тіло, речовину. Закріплювати уявлення дітей в ході розв'язування проблемних ситуацій та під час ігор в умовах дошкільного навчального закладу. Проводити досліди з метою пізнання властивостей тіл та речовин; використовувати прилади, схеми, моделі для пізнання природи. Підтримувати бажання пізнавати нове. Формувати уважність, спостережливість, допитливість, шанобливість до однолітків під час проблемних ситуацій та ігор.

Забезпечити умови для формування елементарних основ предметної природознавчої компетентності дитини; спрямовувати проблемні ситуації до спільного обговорення, дискусій, торкаючись соціальних та особистісно значущих для дітей старшого дошкільного віку тем. Забезпечувати умови для практичного втілення змісту проблемних ситуацій під час самостійної діяльності дітей із дотриманням умовної моделі діяльності.

Тематика занять. 1. Рідина та газ (Речовина. Стани речовини. Стани рідини. Об'єм речовин). 2. Дослідження речовин (Речовини. Форма та об'єм речовин). 3. Рух молекул у речовинах (Речовини. Молекула. Атоми. Елементарні частинки. Молекули льоду, води, пари). 4. Я знаю, можу, вмю (Фізичні тіла. Речовини. Молекули. Атоми. Елементарні частинки).

Форми роботи. Заняття до кожної з чотирьох тем. 1. Проблемні ситуації, які можна розв'язати під час проведення простих дослідів: «Як розмістити один літр води?»; «Чи можемо ми врятувати тварин, які перевернулися з човна у воду?». 2. Дидактичні вправи «Визнач форму речовини», «У який спосіб можна виміряти об'єм рідини?». 3. Дидактична гра «Рух і місце молекул»; проблемна ситуація «Чи може людина створити молекулу твердої речовини, рідини, газу?». 4. Дидактичні ігри «Підбери речовину та створи фізичне тіло», «Створи незвичайну молекулу».

Передбачувані загальні показники досягнутих результатів у дитини старшого дошкільного віку: має сформовані узагальнені уявлення про предмет, фізичне тіло, форму тіла, речовину, три стани речовини, будову речовини, молекулу, об'єм речовин – рідини та газу; емоційно позитивно налаштована до сприйняття нових знань; усвідомлює значення особистих уявлень про поняття та дії з фізичними тілами для розв'язання життєвих ситуацій; здатна планувати, вибудовувати дії, дотримуючись умовної моделі діяльності, під безпосереднім керівництвом педагога; вмє творчо перетворювати отримані уявлення у проблемних ситуаціях та іграх; володіє доступними способами пізнання предметів і явищ природи та застосовує їх; оцінює результати дій з фізичними тілами та отримує задоволення від власних досягнень.

Представлена парціальна програма «Предметне природознавство» для дітей старшого дошкільного

віку розв'язує, на нашу думку, проблему забезпечення наступності між інваріантними складовими змісту обох ланок освіти в Україні; надає дітям старшого дошкільного віку елементарні уявлення у галузі предметного природознавства як основу предметної при-

родознавчої компетентності майбутнього учня початкової школи, забезпечує основи фізико-хімічної пропедевтики через вивчення атомно-молекулярної структури речовини з урахуванням вікових особливостей дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходження до духовності : Наук. видання. – К.: Либідь. – 2006. – 272 с.
2. Бех. І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав. – 2012. – 256 с.
3. Крутії К. Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі : традиції чи новації? – Монографія. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД. – 2009. – 176 с.: іл., табл. – Бібліогр.: с. 167. – (Бібліотека вихователя дошкільного навчального закладу).

REFERENCES

1. Bech I.D. Educating the individual: Climb to spirituality: Nauk.vydannia. – K.: Lybid. – 2006. – 272 p.
2. Bech I.D. Personality in the area of spiritual development: teach. guidances. / I.D.Bech – K.: Akademvydav. – 2012. – 256 p.
3. Krutyiy K.L. Modern training in preschool educational institution, tradition or innovation? - Monograph. – Zaporizhzhia: "Lips" Ltd. – 2009. – 176 p.: il.tabl. – Bibliogr.: p. 167. – (Biblioteka vyhovatelya doshkilnogo navchalnogo zakladu).

The partial program "Item science" for children preschool age Vasilyeva S.

Abstract. The article presents the contents, purposes, principles and tasks of the program "presentive natural science" partial author Svetlana Vasilieva. This program is in addition to the invariant part of the contents of educational work with children of preschool age in accordance with the basic component of pre-school education in Ukraine (2012). Created the program for the organization of educational activities of pre-school educational institutions and groups of cognitive priority in order to provide senior preschoolers basic concepts in the field of objective science. The proposed program will contribute to the education of the child's personality in the process of cognition (of course research) activities in collaboration with the teacher and the senior preschool children. It will also facilitate the adaptation of a child to school, in particular, to the perception of substantive content of the program "Natural Science" for grades 1-4 through the understanding of the children significance personal views about the concept and actions with objects, ability to plan, build actions, creatively convert received representations in problem situations and games and to use available methods of cognition of objects and phenomena of nature for the decision of life situations.

The process of testing the partial program "presentive natural science" was held within the framework of the cooperation agreement between the Shevchenko district in Kyiv state administration and laboratory of pre-school education and upbringing of the Institute of NAPS of Ukraine's education problems in 2015. According to the instructive-methodical letter the Ministry of Youth and Sports of Ukraine "On the development of programs for pre-school education" (2013), the program was in the status of experimental. In 2016 testing process is completed and the program recommended by the Academic Council of the Institute of Educational Problems APS of Ukraine to print (Minutes № 6 of 26.05.2016r.), which allowed to disclose its contents.

Testing of the program was implemented S. A. Vasileva together with the children of senior preschool age on the basis of the kindergarten № 419 of the Shevchenko district of Kiev. The content and objectives of the partial program "presentive natural science" defined principles: the principle of humanization of the educational process, the integrity, the principle of personal orientation. These principles are scientific achievement of well-known Academician Igor D. Beha. During testing is considered physiological characteristics of children of the senior preschool age. Objectives of the program are aimed to ensure the conditions for the formation of the elementary foundations of the presentive of natural science competency of the child. It is also aimed at creating on accessible level integral natural-science picture of the world, covering a system of knowledge that reflects the laws and patterns of nature. At the same time to provide ideas about the nature of objects, their components, body substances, their properties; transformation and conservation of matter and physical state of matter. Also aimed at familiarization with the methods of cognition of nature (conducting experiments with the aim of knowing the properties of solids and materials, the use of instruments necessary for the knowledge of nature, charts, models). They all executed. Performing these tasks contributed to: preparation of summaries for studies, games, development of problem situations. The above forms of work are provided with accessible to age of children and demo content, distributing, the attribute material to them. Especially promoted account the individual characteristics of each child. Were under scrutiny: the correction content of educational work at the time of its implementation, taking into account the emotional and positive attitude of children to perceive new information, the manifestations of emotional reactions of children in the games, graphic activity, work with diagrams, models, devices for carrying out the experiments, the use of children received ideas and knowledge in everyday life.

Today we can say with certainty that a certain number of children of the senior preschool age to get an idea and knowledge in the field of presentive natural science and use them in everyday life. These representations and knowledge can be useful for children when they attend lessons in primary school and will be understood positively perceive the content of the program "Natural Science" grades 1-4. Children continue to use the views and knowledge in different situations.

Solving the problem of succession between the content of pre-school and primary education elements in Ukraine, in particular close the issue of receipt of children preschool age physicochemical propaedeutic framework that is put through the study of atomic and molecular structure of matter.

Keywords: *succession between the content of pre-school and primary education units in Ukraine, natural science subject matter competence of the child, personality-developing environment, problem situations, conditional model of educational activity.*

Парциальная программа «Предметное естествознание» для детей старшего дошкольного возраста С. А. Васильева

Аннотация. В статье представлены содержание, цели, принципы и задачи программы «Предметное естествознание» парциальной, автор Васильева Светлана Андреевна. Эта программа является дополнением к инвариантной части

содержания учебно-воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста в соответствии с Базовым компонентом дошкольного образования в Украине (2012). Создана программа для организации учебно-воспитательной деятельности дошкольных учебных учреждений и групп за познавательным приоритетным направлением в целях предоставления старшим дошкольникам элементарных представлений в области предметного естествознания. Предложенная программа будет способствовать воспитанию личности ребенка в процессе познавательной (естественно-исследовательской) деятельности во взаимодействии с педагогом и старшими дошкольниками. Также она облегчит адаптацию ребенка к школьному обучению, в частности к восприятию содержательного наполнения программы «Естествознание» для 1-4 классов через осознание детьми значения личных представлений о понятии и о действиях с предметами, способности планировать, выстраивать действия, творчески преобразовывать полученные представления в проблемных ситуациях и играх и применить доступные способы познания предметов и явлений природы для решения жизненных ситуаций.

Процесс апробации парциальной программы «Предметное естествознание» проходил в рамках соглашения о сотрудничестве между Шевченковской районной в городе Киеве государственной администрацией и лабораторией дошкольного образования и воспитания Института проблем воспитания НАПН Украины в 2015г. Согласно инструктивно-методического письма Минмолодежи и спорта Украины «О разработке программ для дошкольного образования» (2013) данная программа находилась в статусе экспериментальной. В 2016 году процесс апробации завершен и программу рекомендовано ученым советом Института проблем воспитания АПН Украины к печати (Протокол № 6 от 26.05.2016р.), что позволило обнародовать ее содержание.

Апробацию программы осуществлено Васильевой С.А. вместе с детьми старшего дошкольного возраста на базе детского сада № 419 Шевченковского района города Киева. Содержание и задачи парциальной программы «Предметное естествознание» определили принципы: принцип гуманизации учебно-воспитательного процесса, принцип целостности, принцип личностной ориентации. Данные принципы являются научным достижением известного академика И. Д. Беха. В ходе апробации учтено психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста. Задачи программы направлены к обеспечению условий для формирования элементарных основ предметной естественнонаучной компетентности ребенка. Также направлены на формирование на доступном уровне целостной естественнонаучной картины мира, охватывают систему знаний, которая отражает законы и закономерности природы. В тоже время на предоставление представлений об объектах природы, их составляющие, тела, вещества, их свойства; преобразовании и сохранении веществ и агрегатные состояния веществ. Так же направлены на ознакомление с методами познания природы (проведение опытов с целью познания свойств тел и веществ, использование приборов, необходимых для познания природы, схем, моделей). Они все выполнены. Выполнению данных задач способствовали: подготовка конспектов к занятиям, игр, разработка проблемных ситуаций. Выше указанные формы работы обеспечены доступным для возраста детей содержанием и демонстрационным, раздаточным, атрибутивным материалами к ним. Особенно способствовал учет индивидуальных особенностей каждого ребенка. Находились под пристальным вниманием: коррекция содержания учебно-воспитательной работы во время ее проведения, учет эмоционально-позитивного настроения детей к восприятию новой информации, проявления эмоциональных реакций детей в играх, изобразительной деятельности, работе со схемами, моделями, приборами для проведения опытов, использование детьми полученных представлений и знаний в повседневной жизни.

Сегодня мы можем с уверенностью говорить о том, что определенное количество детей старшего дошкольного возраста получило представления и знания в области предметного естествознания и использует их в повседневной жизни. Данные представления и знания, могут быть полезны детям, когда они посетят уроки в начальной школе и будут понимать, положительно воспринимать содержание программы «Естествознание» 1-4 классы. Дети продолжают использовать полученные представления и знания в различных жизненных ситуациях. Это в некоторой мере решит проблему приемственности между содержанием дошкольного и начального звеньев образования в Украине, в частности закроет вопрос получения детьми старшего дошкольного возраста физико-химической пропедевтической основы, которая закладывается через изучение атомно-молекулярной структуры вещества.

Ключевые слова: приемственность между содержанием дошкольного и начального звеньев образования в Украине, предметная естественнонаучная компетентность ребенка, личностно-развивающая среда, проблемные ситуации, условная модель учебной деятельности.

PSYCHOLOGY

Особистісні та соціальні фактори професійного становлення майбутніх священнослужителів

Н. С. Чміль

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Paper received 25.08.2016; Accepted for publication 10.09.2016.

Анотація. У статті представлені результати факторного аналізу професійного становлення майбутніх священнослужителів. Описано авторську концептуальну модель професійного становлення студентів-богословів, показники якої послуговували основою для факторного аналізу. Представлено детальний аналіз чотирьох виявлених факторів та їхніх показників. Виявлено тісні взаємозв'язки умов (соціальних факторів) та результатів (особистісних факторів) професійного становлення майбутніх священнослужителів.

Ключові слова: професійне становлення, професія священнослужителя, мотивація, комунікативна компетентність, міжособистісні стосунки.

Введення. Актуальність вивчення професії священнослужителя пов'язана із кризовою військово-політичною ситуацією в Україні. Міністерство оборони України за розпорядженням Кабінету Міністрів України відродило військову капеланська службу (2015 р.). На сьогоднішній день у Верховній раді України зареєстрований законопроект, який пропонує дозволити священнослужителям здійснювати свою діяльність в установах охорони здоров'я. Таким чином, значне розширення сфери діяльності священнослужителів потребує усестороннього вивчення професійного становлення спеціалістів цієї галузі знань.

Короткий огляд публікацій за темою. Професійне становлення як процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості під впливом соціальних дій і власної активності досліджувався багатьма науковцями, серед українських вчених це В. М. Васильков, О. І. Василькова, Ж. П. Вірна, Т. Ю. Гущина, О. М. Кокун, В. Л. Лапшина, С. Д. Максименко, Т. Д. Федірчик, С. І. Моськін, А. Б. Мудрик, В. І. Юрченко тощо. Проблема дослідження священнослужителів та студентів-богословів у психологічній літературі розроблена не достатньо. Лише останні 5 років почали з'являтися праці науковців на цю тематику.

Дослідженням етнокультурних чинників професійного самовизначення студентів-теологів займалась у межах дисертаційного дослідження українська вчена, психолог Р. В. Мотрук. Вона виявила, що майбутнім священникам властива полімотивованість професійного вибору при врахуванні чинників етнокультурного походження [5, с. 161]. Особистісну епістемологію студентів, в тому числі й теологів емпірично досліджували Minna Kaartinen-Koutaniemi та Sari Lindblom-Yläne. За результатами проведеного дослідження у студентів-богословів виявлений оціночний тип епістемології [3].

Здійснений теоретичний аналіз загальних закономірностей процесу професійного становлення та особливостей професійної підготовки та діяльності майбутніх священнослужителів дав можливість розробити концептуальну модель професійного становлення цих спеціалістів [7]. Модель ґрунтується на розумінні професійного становлення як комплексного процесу, що існує на перетині соціального та особистісного становлення індивіда у професії. Соціально-психологічні особливості професійного становлення майбутніх священників виявляються у змістов-

них характеристиках його етапів: 1) адаптація, 2) оволодіння професійними знаннями і вміннями, 3) реалізація професійних функцій.

Згідно запропонованого підходу особистісна компонента професійного становлення студента майбутнього священника представлена: професійною спрямованістю (мотиви вибору професії та мотивація навчання), задоволеністю обраною професією, сформованістю духовності (цінності, релігійність, творчість) та організаторських здібностей. Соціальна компонента професійного становлення студента-богослова представлена: особистісною значимістю для студента соціального мікро середовища, міжособистісними стосунками у студентській групі (соціометричний статус, активність у стосунках), значимістю професійно-педагогічних якостей викладача та сформованістю комунікативної компетентності (збалансованість мотиваційних орієнтацій у комунікації, мобільність у спілкуванні, комунікативні вміння, професійне мовлення).

Мета дослідження – емпірично та статистично виявити найбільш істотні змінні у структурі професійного становлення майбутніх священнослужителів.

Матеріали і методи. Для реалізації мети дослідження ми використали факторний аналіз. Для цього було проаналізовано кореляційну матрицю із 15 змінних за методом головних компонент – у даному випадку пошук рішення відбувається у напрямку обчислення власних векторів (факторів). Врахувавши великий масив даних, що підлягають аналізу, для мінімізації кількості змінних із високим факторним навантаженням, ми застосували метод ортогонального обертання – varimax [1]. За критерієм «кам'янистого осипу» було виокремлено чотири основних фактори.

Фактори підрозумувались шляхом складання значень позитивно навантажених показників та віднімання значень негативно навантажених показників. Сумарна частка розкритої дисперсії становить 44%, що є задовільним результатом. Чим більше навантаження, тим з більшою впевненістю можна сказати, що змінна визначає фактор. Як зазначають А. Комрі та Х. Лі [2], навантаження, які перевищують 0,71 (появляють 50% дисперсії), – відмінні, 0,63 (40% дисперсії) – дуже добрі, 0,55 (30%) – добрі, 0,45 (20%) – задовільні, та 0,32 (10% дисперсії) – слабкі.

Результати та їх обговорення. Так, за результатами факторного аналізу виокремлено чотири фактори.

Перший фактор охоплює 14% дисперсії. Найбільш значимими у межах даного фактора виявилися два показники. Один із них це показник мобільності у спілкуванні ($r=0,64$), як здатності до адаптивності у комунікації, як вміння ефективно змінювати стиль спілкування при зміні ситуації та поведінки партнера. Інший показник із такою ж значущістю у межах цього фактора виявився показник збалансованості мотиваційних орієнтацій у комунікації ($r=0,64$), як вміння використовувати основні комунікативні орієнтації у процесі формального (професійного) спілкування. Такі вміння є провідними для професії священнослужителя, яка передбачає спілкування із людьми різного віку, статусу та інтелектуального рівня. Мобільність та гармонійність орієнтацій у спілкуванні є складовими комунікативної компетентності, а саме її поведінковим та мотиваційним компонентами.

Наступними важливими показниками цього фактора є творчість ($r=0,61$) та релігійність ($r=0,41$). Ці показники ми розглядаємо як різні сторони духовності особистості, де творчість виступає властивістю індивіда, що проявляється в готовності до створення нових, нетрадиційних та оригінальних ідей, схем мислення, завдяки яким народжується нова матеріальна чи духовна цінність, чи сенс для людини, а релігійність розглядається як якість індивіда, що поєднує внутрішньо-психічний і зовнішньо-символічний прояви релігії [6]. Духовність як інтегральне утворення є вагомим характеристикою особистості священнослужителя, оскільки його одна із найважливіших професійних функцій передбачає духовне наставництво.

Також у межах зазначеного фактора істотними виявились організаторські здібності ($r=0,55$), як уміння співпрацювати з людьми та впорядковувати їхню діяльність. Це одне із провідних умінь для професії священнослужителя, необхідне для налагодження роботи парафії, зокрема координації роботи хору, помічників тощо.

У змісті даного фактора ми спостерігаємо чітке поєднання індивідуально-особистісних та соціально-обумовлених компонентів. До перших належить релігійність та творчість особистості, що є різними проявами духовності людини, яка виступає з одного боку, як системно-інтегрована складова психіки, з іншого – як синергетичний чинник взаємодії різних психічних сфер людини [4]. До соціально-обумовлених компонентів, тобто таких, які відповідають за взаємодію із навколишніми є гнучкість у спілкуванні, збалансовані орієнтації у комунікації та організаторські здібності. Таким чином, індивідуально-особистісні показники професійної соціалізації обов'язково функціонують і є пов'язаними із соціально-обумовленими показниками. Наприклад, мобільність у комунікації – як здатність до гнучкого та адаптивного мовлення – ґрунтується і взаємопов'язана із рівнем розвитку творчих здібностей. Якісний аналіз показників даного фактору демонструє їхню специфічну професійну спрямованість та значимість у професійній діяльності священнослужителя. Тому, з огляду на аналіз окремих показників фактору ми визначаємо його як «специфічно-богословський».

Другий фактор професійного становлення охоплює 11% дисперсії. Найбільш значимим у межах даного

фактора є показник загальної задоволеності навчальною діяльністю ($r=0,73$) як емоційно-оцінне ставлення до такої діяльності, що відображає задоволеність змістом навчального та виховного процесу, обраною професією, взаєминами з однокурсниками, взаємодією з викладачами тощо. Крім того, значимим показником виявився соціометричний статус ($r=0,55$) як положення особистості в системі міжособистісних відносин. Вітчизняними та російськими вченими міжособистісні відносини часто розглядаються як внутрішня мотиваційна основа спілкування, а спілкування – як зовнішній феномен, процес їхньої актуалізації (А. А. Леонтьев, Н. Н. Обозов та ін). Відповідні результати виявили і ми – високий соціометричний статус, який характеризується сприятливим емоційним кліматом пов'язаний із високими показниками задоволеності навчальною діяльністю.

Наступним важливим показником у межах даного фактора є показник громадянської та професійної спрямованості у виборі професії ($r=0,51$), який передбачає значущість соціальних, моральних, пізнавальних, пов'язаних із змістом праці та творчих мотивів. На перших курсах навчання така спрямованість стосується вибору професії, а на усіх наступних – відображає характеристики привабливості обраної професії.

Таким чином, найбільш значимим у межах цього фактору виявився емоційний компонент професійного становлення майбутніх священнослужителів. Термін «емоція» визначається психологами як суб'єктивний носій мотивації (В. К. Вілюнас), як мотиваційно-смілова орієнтація (А. В. Запорожець), як почуття, що мотивує, мобілізує енергію, і ця енергія в деяких випадках відчувається суб'єктом як тенденція до здійснення дії (К. Е. Ізард). Емоційні переживання, що обумовлюють формування і розвиток стійкості мотивів теж виявилися значимими показниками у межах зазначеного фактору, що інтегрується у показнику загальної задоволеності навчальною діяльністю. Також виявлено, що сприятливий соціометричний статус прямо пропорційно взаємопов'язаний із задоволеністю діяльністю. Так, високий соціометричний статус свідчить про наявність теплих емоційних міжособистісних відносин у студентській групі, що і обумовлює задоволеність взаєминами з однокурсниками, обраною професією та навчанням.

Якісний аналіз показників фактору демонструє співвідношення емоційно-мотиваційних та соціальних змінних професійної соціалізації – як взаємозалежне функціонування соціального положення у групі студентів та мотивації професійного розвитку. Враховуючи змістове наповнення показників фактору, ми визначаємо його як «мотиваційний». Цей фактор демонструє, що мотивація та емоції, що обумовлюють її стійкість, мають значний вплив на процес професійного становлення студентів майбутніх священнослужителів.

Третій фактор, який охоплює 10% дисперсії, відображає показники особливостей професійного спілкування та спрямованості майбутніх священнослужителів. Професійне мовлення ($r=0,72$) є найважливішим показником цього фактора, що акцентує увагу на необхідності розвинених комунікативних умінь у представника цієї професії. Професійне мовлення це складова професійної компетентності;

мовлення, що передбачає коректний вибір мовних засобів лінгвістичних, соціально обумовлених та психологічних. Професійне мовлення ґрунтується на знаннях національної літературної мови як інструменту, який в конкретних (професійних) умовах змістовно змінюється відповідно до галузі знання (наприклад, насичується спеціальними термінами і виразами). Тобто, професійне мовлення характеризується особливостями предмету мовлення та його спрямуванням.

Особливості такого спрямування для професійного мовлення у межах зазначеного фактору проявляється у показниках духовних цінностей ($r=0,62$) та громадянської та професійної спрямованості у навчанні ($r=0,56$). Домінування духовних цінностей у мовця надає особливого відтінку комунікації, що проявляється у значущості власне спілкування, любові, соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві, допомоги і милосердя до інших людей, пізнання нового у світі тощо. Таким чином, духовні цінності задають певні норми спілкування та поведінки, взаємодії в різних мікросередовищах та з різними категоріями населення. Аналогічно і мотивація навчання як елемент професійної спрямованості особистості, що відображає пріоритети в освоєнні майбутньої професійної діяльності здійснює вплив на особливості комунікації майбутнього священнослужителя. Так, переважання громадянської та професійної спрямованості у навчанні передбачає орієнтацію студента на спілкування, загальну та творчу активність, суспільну корисність.

Ще одним значимим показником у межах зазначеного фактора виступає компетентний тип реагування у комунікації ($r=0,42$), що передбачає високий рівень розвитку комунікативних знань та навичок їхньої реалізації на практиці у ситуаціях бесіди та необхідності прояву емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини). Також це стосується уміння адекватно та впевнено реагувати на позитивні та негативні висловлювання партнера, на прохання тощо.

Якісний аналіз показників фактору демонструє співвідношення та взаємозалежність змінних комунікативної компетентності та професійної спрямованості. Комунікативна компетентність як комплекс внутрішніх ресурсів у цьому факторі представлена професійним мовленням та впевненим типом реагування у різних комунікативних ситуаціях. Різноманітність професійних ситуацій у діяльності священнослужителя (хрещення, похорони, сповідь тощо) передбачає обов'язкову наявність комунікативних навичок. Професійна спрямованість представлена показниками духовних цінностей та мотивів навчання. Спрямованість на духовний розвиток та громадянські та професійні цілі відображає особистісну значимість для студента суспільних та професійних потреб і цінностей. Так, особливості такої спрямованості визначають характеристики професійного спілкування майбутніх священнослужителів та, відповідно, орієнтацію на духовні потреби та цінності співрозмовника. Отже, комунікація професіонала у цій галузі тісно пов'язана із духовністю та релігією, що передбачає певну манеру, послідовність та особливості спілкування із вірянами. Тому, з огляду на аналіз окремих показників фактору ми визначаємо його як «кому-

нікативний». Цей фактор демонструє, що комунікативна компетентність та професійна спрямованість, що обумовлює мовленнєві особливості, мають значний вплив на процес професійного становлення студентів майбутніх священнослужителів.

Четвертий фактор пов'язаний із активністю та особливостями взаємодії майбутніх священнослужителів у мікро середовищі ВНЗ, тобто у студентській групі. Цей фактор охоплює 9% дисперсії. Так, провідним показником у межах зазначеного фактора виступає загальне прагнення до взаємодії ($r=0,58$), що проявляється в активності у міжособистісних стосунках. Враховуючи особливі умови професійного становлення і соціалізації майбутніх священнослужителів, що полягає у обмеженні вільного спілкування із особами поза духовними ВНЗ, наявне прагнення до активної взаємодії реалізується у межах студентської групи. Ще одним важливим показником у межах зазначеного фактора виступає компетентний тип реагування у комунікації ($r=0,52$), що передбачає домінування впевненого стилю спілкування та здатність уникати чи стримувати агресивні та залежні реакції. Також така компетентність у спілкуванні передбачає наявність багатьох вмінь, серед яких: уміння проявляти та приймати знаки уваги від однолітків; реагувати на несправедливу чи справедливу критику, на провокуючу поведінку з боку співрозмовника; уміння звертатися до однолітка та відмовити на його прохання; надавати та приймати підтримку тощо.

Таким чином, виявлені у межах зазначеного фактору показники створюють основу для виникнення та розвитку міжособистісних відносин та реалізації функції афіліації як прагнення бути у товаристві інших людей, потреба теплих, емоційно значимих стосунків з іншими (дружби, любові тощо). Загострення потреби афіліації пов'язане із двома основними умовами. Перша обставина пов'язана із необхідністю віднайти супутницю життя, оскільки на момент висвячення у сан (що можливо уже на 5 курсі навчання) студент повинен бути одруженим, за інших обставин – він дає обітницю безшлюбності. Крім того, розлучатись священнослужителям не можна, за це можуть відлучити від церкви. Друга обставина пов'язана із навчанням у закритому закладі, коли є чітко регламентовані години прогулянок (дві години на день). Так, такі умови і створюють підґрунтя для прагнення активності у взаємодії та розвинених комунікативних умінь.

Від'ємне значення показника значимості групи товаришів по навчанню ($r=-0,67$), ще більше підкреслює саме соціальну, поза університетську спрямованість студентів. Майбутні священнослужителі проживають, харчуються і вчать із своїми однокурсниками, що представлені виключно чоловічою статтю. У такого роду колективах частіше спостерігається конкуренція та суперництво. Крім того, у межах академії студенти перебувають під пильним контролем (і поведінки, і висловлювань), надзвичайно сильний контроль підтверджується наявністю камер спостереження у класах та коридорах (зокрема у Волинській православної богословської академії). Відповідно, майбутні священнослужителі не марнують жодної нагоди поспілкуватись із особами поза

університету, особливо якщо вони протилежної статі.

Саме це дозволяє стверджувати, що високі показники прагнення до взаємодії та комунікативних умінь взаємопов'язані із низькою значимістю для студента групи товаришів по навчанню. І навпаки, референтність студентської групи для особистості супроводжується низьким рівнем розвитку комунікативних умінь та компетентного типу реагування, а також із пасивним ставленням до міжособистісної взаємодії. Так, негативний полюс підтверджує особливий зміст та умови професійного розвитку у духовних ВНЗ, що передбачають деякі елементи аскетизму.

Здійснений якісний аналіз показників четвертого фактора професійної соціалізації майбутніх священнослужителів акцентує увагу на міжособистісних стосунках. Враховуючи змістове наповнення показників фактору, ми визначаємо його як «соціальний». Цей фактор демонструє, що соціальні детермінанти професійного становлення майбутніх священнослужителів є не лише значущими, але й розкривають усі деталі реального обмеження можливостей соціальної взаємодії студента із зовнішнім світом.

Висновки. Якісний аналіз та порівняння виокремлених факторів дає змогу зробити висновок, що у процесі професійного становлення у духовних ВНЗ провідна роль належить професійній специфіці – тоб-

то у опосередкуванні процесу становлення головну роль відіграють індивідуально-особистісні та соціальні уміння, необхідні для практичної реалізації професійної діяльності. Спрямованість для застосування таких умінь визначає мотивація, стійкість якої забезпечується емоційним кліматом у групі та задоволеністю усіма аспектами становлення. Поєднання функцій соціальної та комунікативної демонструє соціальну спрямованість професії священнослужителя.

Загалом, якісний аналіз усіх чотирьох факторів дає змогу зробити висновки про те, що структура професійного становлення майбутніх священнослужителів виступає як взаємопов'язана система блоків, які забезпечують розвиток та перебудову мотиваційної та комунікативної сфер студента. Проте, все ж найбільш вагомим виявився фактор «специфічно-богословський», що акумулює усі вміння та здібності необхідні священнослужителю для виконання професійної діяльності. Також, отримані дані дають підстави стверджувати, що соціальні умови життєдіяльності у студентських групах у духовних ВНЗ мають істотний вплив на професійне становлення майбутніх священнослужителів, що підкреслює фактор «соціальний». Таке поєднання дозволяє говорити про те, що і умови, і результати професійного становлення є рівноцінними складовими цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abdi, H., Lewis-Beck, M., Bryman, A., Futing, T. (Eds) Factor rotations in factor analysis // Encyclopedia for Research Methods for the Social Sciences, 2003. P. 792-795.
2. Comrey, A. L., Lee, H. B. A First Course in Factor Analysis, 1992. 488 p.
3. Kaartinen-Koutaniemi, M., Lindblom-Ylänne, S. Personal Epistemology of University Students: Individual Profiles // Education Research International, 2012.
4. Маценко Ж. М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання, 2010. 100 с.
5. Мотрук Р. В. Етнокультурні чинники професійного самовизначення особистості, 2013. 250 с.
6. Пивоварова Н. П. Проблема інтерпретації та операціоналізації термінів «релігія», «віра», «релігійність»: огляд наукових підходів // Український соціум, 2014. №1(48). С.44-55.
7. Чміль Н. С. Концептуальна модель процесу професійної соціалізації майбутніх священнослужителів // Вісник Харківського національного педагогічного університету, Серія Психологія, 2016. Випуск 52. С. 235-244.

REFERENCES

1. Abdi, H., Lewis-Beck, M., Bryman, A., Futing, T. (Eds) Factor rotations in factor analysis // Encyclopedia for Research Methods for the Social Sciences, 2003. P. 792-795.
2. Comrey, A. L., Lee, H. B. A First Course in Factor Analysis, 1992. 488 p.
3. Kaartinen-Koutaniemi, M., Lindblom-Ylänne, S. Personal Epistemology of University Students: Individual Profiles // Education Research International, 2012.
4. Matsenko, J. M. Spirituality: the phenomenon of psychology and an object of education, 2010. 100 p.
5. Motruk, R. V. Ethno-cultural factors of professional self-identity, 2013. 250 p.
6. Pivovarova, N. P. Problems of interpretation and operationalization of the terms «religion», «faith», «religiosity»: review of scientific approaches // Ukrainian society, 2014. №1(48). P.44-55.
7. Chmil, N. S. Conceptual model of professional socialization process of future clerics // Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovorody, 2016. Is. 52. P. 235-244.

Personal and social factors of future priests' professional formation

Chmil N.

Abstract. The results of the factor analysis of future priests' professional formation are presented. The conceptual model of professional formation of theology students is described. Indicators of this model are served to the basis for factor analysis. The four factors of future priests' professional formation are detected. Close relationships between conditions (social factors) and outcomes (personal factors) of future priests' professional formation are found.

Keywords: professional formation, the profession priest, motivation, communicative competence, interpersonal relations.

Личностные и социальные факторы профессионального становления будущих священнослужителей

Н. С. Чміль

Аннотация. В статье представлены результаты факторного анализа профессионального становления будущих священнослужителей. Описана авторская концептуальная модель профессионального становления студентов-богословов, показатели которой послужили основой для факторного анализа. Представлен подробный анализ четырех выявленных факторов и их показателей. Выявлено тесные взаимосвязи условий (социальных факторов) и результатов (личностных факторов) профессионального становления будущих священнослужителей.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессия священнослужителя, мотивация, коммуникативная компетентность, межличностные отношения.

Екзистанційний напрямок в сучасній психології

О. О. Демчук

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Corresponding author. E-mail: demchuk15@ukr.net

Paper received 19.07.2016; Accepted for publication 01.08.2016.

Анотація. У сучасній теорії та практиці психологічного консультування екзистенційний напрям представлений дуже слабо, хоча його потреба очевидна. Так, в основі екзистенційних криз може бути смерть, перехідні періоди як в особистому житті, так і в професійній діяльності, прийняття безповоротних рішень, раптова ізоляція, пошуки сенсу життя, тобто проблеми, що перебувають у компетенції вікового екзистенційного консультування. Концептуальний зміст екзистенціалізму свідчить, що це справді один із найбільш людиномірних, особистісно орієнтованих напрямів сучасної психологічної науки, який прагне пояснити сутність людини в нерозривній єдності з усіма структурами її екзистенції. Вагомим є гуманістичний потенціал екзистенціалізму, який утверджує людину як самодостатню особистість.

Ключові слова: екзистенція, особистість, консультування, професійна діяльність, самоцінність.

Постановка наукової проблеми. Актуальність проблеми застосування екзистенційних методів у консультативній і терапевтичній практиці не викликає сумнівів. Важливість і необхідність розгляду екзистенційного вибору як особливого виду активності особистості доводять факти збільшення невротичних проблем у людей сучасного світу. На думку практикуючих психологів і терапевтів, за актуальними скаргами та симптомами пацієнтів дуже часто стоїть ухилення клієнтів від необхідного вибору або невдало здійснений екзистенційний вибір.

Існує щонайменше дві причини, які зумовлюють інтерес до екзистенційної психології і психотерапії: Перша – прагнення долучитися до руху, який вже отримав визнання у світі. Друга причина виражається думкою багатьох українських дослідників, які вважають, що домінуюче сьогодні в психології і психотерапії уявлення про людину неадекватне і не дає нам того підґрунтя, якого ми потребуємо для розвитку прикладної психології і якісних (феноменологічних) досліджень психологічної практики.

Аналіз останніх досліджень. Основні праці з екзистенціальної психології належать Р. Мею [6], Р. Фрейджеру [8], І. Ялому [10], Л. Бінсвангеру [2] та іншим. У вітчизняній практиці питанням екзистенціальних технік присвятили свої роботи Г. О. Балл [1], О. Паркулаб [7], Г. Чуйко [9] та інші.

Метою статті є викладення наукової новизни, теоретичного та практичного значення даної проблематики.

Виклад основного матеріалу досліджень. Екзистенційна психологія – це напрям сучасної психології, в якому синтезовані різні вчення і теорії, присвячені психологічним проблемам людського існування. До складу сучасної екзистенціальної психології найчастіше включають екзистенційний психоаналіз Ж.-П. Сартра і Л. Бінсвангера, логотеорію і логотерапію В. Франкла, аналітичну екзистенціальну психологію М. Босса, екзистенціальну антипсихіатрію Р. Ленга, екзистенціальну персонологію С. Мадді, екзистенційно-аналітичну теорію Дж. Б'юдженталя і, в першу чергу, психотеологію Р. Мея [6, с. 411]. Ідейними джерелами екзистенціальної психології стали «філософія життя», екзистенціалізм і феноменологія.

У загальних рисах екзистенціалізм можна визначити, як прагнення зрозуміти людину, не поділяючи її на суб'єкт і об'єкт. Бінсвангер назвав цей розкол

«раковою пухлиною всієї психології... раковою пухлиною доктрини про розкол світу на суб'єкт і об'єкт» [2, с. 13]. Екзистенціалізм це «наполеглива спроба зрозуміти людину, розширивши область її вивчення далі тієї межі, за якою проходить тріщина між суб'єктом і об'єктом» (Р. Мей) [6, с. 21].

Ця психологія може бути названа екзистенціальною, оскільки її основна концепція полягає в тому, що людина існує, виступає з реальності, активно і вільно діючи в світі. Цей термін підкреслює протиріччя тим теоріям, які сприймають людину як високо структурований предмет. Це ідея про те, що існування (existence) передусім сутності (essence), й існування означає явище і становлення, сутність ж має на увазі статичну матерію, нездатну самостійно змінюватися. Існування передбачає процес, сутність відноситься до кінцевого продукту. Існування пов'язано із зростанням і змінами, сутність знаменує собою статичність і вичерпаність [4, с. 14].

Австрійський психолог і психіатр В. Франкл (1906-1998) вважав, що рушійною силою людської поведінки і розвитку особистості є пошук Логосу, сенсу життя, що має здійснюватися конкретно людиною за її власною потребою [5, с. 54]. Екзистенційна теорія Франкла складається з трьох частин: учення про прагнення до сенсу, про сенс життя і про свободу волі.

Основна теза вчення про прагнення до сенсу свідчить: людина прагне знайти сенс і відчуває екзистенційну фрустрацію або вакуум, якщо її спроби залишаються нереалізованими. Прагнення до сенсу Франкл розглядає як природжену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям і основною рушійною силою поведінки і розвитку особистості. Відсутність сенсу породжує у людини стан екзистенційного вакууму, що є причиною неврозів [8, с. 60].

Головна теза вчення про сенс життя – життя людини не може позбутися сенсу ні за яких обставин; сенс життя завжди може бути знайдений. Відповідно теорії Франкла, сенс не суб'єктивний, людина не вигадує його, а знаходить у навколишній дійсності, у тому, що є для неї цінністю. Вчений виділяє три групи цінностей: творчості, почуття і ставлення. Сенс життя можна знайти в будь-якій із цих цінностей. Тобто, немає таких обставин і ситуацій, в яких людське життя втратило б свій сенс [6, с. 62].

У своїй концепції особистості Р. Мей особливо підкреслював унікальність особистості, вільний вибір

і усвідомлений цільовий аспект поведінки. Як і інші екзистенціалісти, Мей вважає, що:

1) існування передре сущності (важливіше, що люди роблять, а не хто вони є);

2) люди поєднують у собі риси як суб'єкта, так і об'єкта (люди є істотами, які і думають, і діють)

3) люди прагнуть знайти відповіді на найважливіші питання сенсу життя;

4) воля і відповідальність завжди врівноважують одна одну, тому жодна з них не може бути присутня у людині окремо від іншої;

5) жорсткі теорії особистості схильні дегуманізувати людину і перетворювати її на об'єкт або предмет для дослідження [6, с. 73].

Світ людини характеризується в екзистенціальній психології чотирма вимірами, між якими немає ієрархії: фізичне, соціальне, психологічне та духовне.

Процес екзистенціальної психокорекції дуже складний, і складається в розвитку внутрішньої самосвідомості, яка модифікує власні структури сприйняття, що змінює конструкт «Я і зовнішній світ». На цьому шляху можливий опір клієнта, тому що людина обмежена в доступі до своїх внутрішніх можливостей тим, як вона формує конструкт «Я і зовнішній світ».

В екзистенціальній психокорекції мова йде не про психотехніку як про сукупність прийомів, використуваних для розв'язання задач основної особистісної проблематики, а розглядаються підходи до розв'язання цих задач.

Перший підхід – акцент на розвиток самосвідомості [1, с. 59]. Усвідомлення власних мотивів, вибір переваг, системи цінностей, мети і змісту. У контексті екзистенціальної парадигми увага звертається на звільнену функцію самосвідомості, оскільки першість віддається не рефлексивній самосвідомості, а ціннісному переживанню свого «Я», відкриттю для себе значимості і цінності власного життєвого світу. Дати клієнту пережити й усвідомити свої обмеження, усвідомити потенційну волю від минулого, цінність свого «Я» і життя в сьогодні – такі основні передумови і відповідні їм відносини екзистенціального підходу [7, с. 153].

Другий підхід – культивування волі відповідальності [9, с. 133]. Відповідно до даної установки психолог прагне надати клієнту допомогу у виявленні способів відходу від відповідальності і волі, і заохочує прийняття ризику у відношенні цих цінностей. Роз'яснення того, що в клієнта завжди є вибір, заохочення відкритого визнання власної відмови від прийняття власності, підбадьорення у відстоюванні власної незалежності й акцент на особистих бажаннях і переживаннях клієнта, на його особистому виборі в тієї чи іншій життєво важливій ситуації – такі передумови реалізації даної установки [10, с. 223].

В екзистенціальній психокорекції відсутнє пряме навчання. Людина може навчитися тільки сама. Тому особливу значимість мають саме нюанси в поведінці, установках психолога. Розвиток відкритості, чутливості клієнта до нюансів відносини в спілкуванні – такий шлях екзистенціальної психокорекції.

Третій підхід – допомога або відкриття у створенні змісту. У реалізації даної установки корисна техніка

фіксування на змісті, запропонована Ю. Джендліном. Зміст її полягає у тілесних відчуттях в процесі будь-яких дій. Клієнта просять помовчати і зрозуміти свої справжні переживання, їх значимість для нього. Важливим моментом у застосуванні техніки є відкриття екзистенціального вакууму, тобто безглуздості життя, і конфронтація з клієнтом або полегшення його можливих переживань у зв'язку з цим [8, с. 80].

Психолог не вказує, у чому сенс життя клієнта, а лише створює умови для відкриття клієнтом або створення своїх власних умов ним самим. Причому варто пам'ятати, що зміст для екзистенціального психолога не дається безпосередньо, а приходить попутно, із залученням людини у творчість, творчу діяльність, у яких його ініціативі спрямовані звичайно не на себе, а назовні.

Четвертий підхід – унікальність та ідентичність [1, с. 69]. Ключ до реалізації даного механізму психокорекції – у заохоченні клієнта відкрито висловлювати свої почуття і створення диференціювання між почуттями і переживаннями: реактивними, ситуативними і глибинними. Основна лінія реалізації даної передумови – відкриття власного автентичного «Я» і «Я» несправжнього, коли клієнт говорить, робить і відчуває не те, що властиво йому, і не те що хочеться, а те, що пов'язано з імітацією життя, іграми, а не справжніми відносинами. Власна ідентичність, де «Я», «Мое», а де «Не Я», «Не Мое», і переживання своєї ідентичності, свого «Я» як неповторного унікального життєвого світу – такий основний орієнтир даної психокорекційної передумови [3, с. 201].

П'ятий підхід – робота з тривогою [9, с. 141]. В екзистенціальній психокорекції, на відміну від інших, не існує обов'язкового правила знижувати рівень тривожності клієнта. Тривога розглядається як один із проявів буття, тому психологу цікаво, яким чином клієнт намагається впоратися із тривогою, яку функцію виконує тривога, чи схильний клієнт прийняти свою тривогу, чи намагається пригнітити її.

Найголовнішим моментом у психокорекції і взагалі в роботі психолога є «не нашкодити». Усвідомити проблему клієнта, порівняти свої власні можливості і реально необхідну допомогу, – з цього повинна починатися робота з надання будь-якого виду психологічної допомоги. Адже якщо психолог відчуває непевність у своїх силах і можливості допомогти, то цю ж непевність відчує і клієнт. У цій ситуації навіть може з'явитися небажання щось робити і страх у клієнта. Адже його думки будуть спрямовані на те, що він дійсно «поганий», що йому допомогти не можна. Саме в цій ситуації можливе ще більше занурення в себе, повна замкнутість, відмова від усього, і небажання робити нові спроби убик здійснення корекції. Для запобігання подібній ситуації і для проведення екзистенціальної психокорекції перед психологом ставляться такі задачі:

- психолог повинен бути постійно присутнім, щоб сприяти клієнту в його зануренні в себе, і допомагати йому в більш повному, виразному описі свого інтересу у розв'язанні проблеми;

- другим аспектом є формування і підтримка переконаності клієнта в тому, що він здатний щось

зробити сам для самого себе;

- найважливішою задачею стає допомога клієнту у виявленні в собі сили, яка руйнує його самого і його життя; допомогти знайти консервативні структури, які він сам побудував і, відповідно, сам може їх змінити;

- психолог повинний бути співчуваючим і турботливим, особливо в моменти важких, глибоких і емоційних переживань клієнта;

- психолог повинен бути глибоко впевнений у тому, що клієнт у стані допомогти собі сам [7, с. 154].

Під час проходження психокорекції між психологом і клієнтом виникають певні взаємини. Саме в екзистенціальній корекції взаємини між клієнтом і психологом являють собою особливу цінність, оскільки ці відносини представляють собою самоцінність. Вони набувають неповторного особистісного відтінку, особистісного змісту, нюансів. Уся гама переживань у зв'язку зі спілкуванням з людиною як зі значимим іншим – джерело могутніх дій і особистісних змін [10, с. 256]. Повага, довіра і віра клієнту, саморозкриття і чесність стосовно себе, відмова від маніпулювання і готовність прийняти відношення до себе у відповідь на свою прозорість, за допомогою якої психолог своєю особистістю моделює продуктивні способи переживання, не беручи на себе відповідальність за нав'язування іншому своєї поведінки – це корекційна основа екзистенціальної психотерапії.

Більшість психотерапевтичних напрямів має на меті змінити життєву ситуацію клієнта, окремі аспекти або погляд на власні проблеми. На відміну від них екзистенціальний підхід такої мети не ставить. Сутність його полягає у цілковитому прийнятті існування (екзистенції) клієнта, всебічному і доброзичливому розумінні його. Тому екзистенціальний психотерапевт не прагне жодних змін, хіба що власних [9, с. 99].

Екзистенціальна (лат. *existentia* – існування) психотерапія – психологічна допомога, що ґрунтується на увазі, пошані і активному пізнанні терапевтом усіх особливостей і аспектів Індивідуального буття (екзистенції) особистості клієнта, без наміру з'ясувати патологічні чи неефективні характеристики його життя, поведінки і діяльності [8, с. 64].

Пацієнта навіть із серйозними порушеннями (помежовою патологією чи психозом), не кажучи вже про

невротичний рівень розладу, трактують не як хворого, ураженого чи неповноцінного, а як іншого, що живе у своєму особливому світі. Відповідно, він заслуговує не лікування (терапії) чи виправлення, а зацікавленості, розуміння і поваги. Терапевт прагне проникнути у внутрішній світ пацієнта, шанує його і не має наміру щось там виправляти.

Фундатори екзистенціальної психотерапії були не просто психотерапевтами, а лікарями-психіатрами. Цей напрям став викликом традиційній «карально-виправній» психіатрії, а також буденному погляду на психічний розлад як на те, чого треба соромитись і що слід приховувати. Для екзистенціальної психотерапії і психіатрії лікування хвороби невіддільне від її розуміння, а зрозуміти суть, феномен, ідею або досвід означає спілкуватися з об'єктом розуміння його мовою. Безпосередність і неминучість екзистенційної ситуації присутні в аналізі кожного конкретного випадку. Пацієнт з його особливостями і проблемами для екзистенційного терапевта – пригода життя, унікальна зустріч, загадка загадок [3, с. 204].

За винятком дзезейн-аналізу, в екзистенціальній психотерапії важко вирізнити окремі терапевтичні школи. Вона є радше системою поглядів, норм і цінностей, властивих певним авторам. До того ж деякі теоретики не практикували як терапевти, а визнані практики (крім Л. Бінсвангера) залишили дуже мало праць, серед яких переважають т. зв. кейзи – описи клінічних випадків [1, с. 83].

Екзистенціальний підхід певною мірою споріднений із гуманістичним: праці Р. Мея, В. Франкла часто називають екзистенціально-гуманістичними, проте за змістом вони більше тяжіють до традиційних гуманістичних теорій.

Висновки і перспективи. Актуальність теми статті зумовлена тим, що у сучасному стресовому житті на перший план виходить самоцінність людини як особистості, що потребує відповідних психологічних підходів до корекційної роботи. Найголовнішим результатом, який характеризуватиме успішність проведення екзистенціальної психокорекції – є розширення буття клієнта і збільшення його життєвих сил.

З огляду на сучасні тенденції в суспільстві екзистенціальна психотерапія має велике майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня, В. Л. Зликов, Ю. М. Крилова-Грек; ред.: Г. О. Балл; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. - К. : Імекс, 2012. - 205 с.
2. Бінсвангер Л. Бытие-в-мире: введение в экзистенциальную психиатрию / Л. Бінсвангер. - М. : КСП; СПб: Ювента, 1999. - 300 с.
3. Булах І. С. Консультативна психологія : навч. посіб. / І. С. Булах, І. М. Бушай, В. У. Кузьменко, Е. О. Помиткін, Ю. А. Алексеева; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К., 2012. - 458 с.
4. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. - СПб. : Питер, 2001. - 304 с.
5. Гуманістична психологія : Антологія: В 3 т.: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. / ред.: Р. Трач, Г. Балл; Наук. Т-во ім. Шевченка у США. - К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2001. - 252 с.
6. Мей Р. Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология / Р. Мей. - М. : Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. - Терминологическая правка В. Данченко. - К. : PSYLIB, 2005. - 208 с.
7. Паркулаб О.Г. Психотехнічні аспекти екзистенціального консультування / Паркулаб О.Г. // 36. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Плай, 2000. - Вип. 5. - Ч. 2. - С. 152-158.
8. Фрейдджер Р. Гуманістическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мэй / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. - СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. - 221 с.
9. Чуйко Г. В. Экзистенційна психологія : навч. посіб. / Г. В. Чуйко, І. А. Гуляс, Т. А. Колтунович; Чернів. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича. - Чернівці : Прут, 2009. - 308 с.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. - М. : Независимая фирма «Класс», 2005. - 576 с.

REFERENCES

1. Ball H. O. Intehratyvno-osobystisnyy pidkhd u psykholohichniy nautsi ta praktytsi : monohrafiya / H. O. Ball, O. V. Hubenko, O. V. Zavhorodnya, V. L. Zlyvkov, Yu. M. Krylova-Hrek; red.: H. O. Ball; NAPN Ukrayiny, Int psykholohiyi im. H. S. Kostyuka. - K. : Imeks, 2012. - 205 c.
2. Bynsvanher L. Вытє-v-myre: vvvedenye v єkzystentsyal'nyu psykhyatryyu / L. Bynsvanher. - M. : KSP; SPb: Yuventa, 1999. - 300 s.
3. Bulakh I. S. Konsul'tatyvna psykholohiya : navch. posib. / I. S. Bulakh, I. M. Bushay, V. U. Kuz'menko, E. O. Pomytkin, Yu. A. Alyeksyeyeva; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. - K., 2012. - 458 c.
4. B'yudzhenal' Dzh. Yskusstvo psykhoterapevta / Dzh. B'yudzhenal'. - SPb. : Pyter, 2001. - 304 s.
5. Humanistychna psykholohiya : Antolohiya: V 3 t.: Navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. T. 1. Humanistychni pidkhody v zakhidniy psykholohiyi KhKh st. / red.: R. Trach, H. Ball; Nauk. T-vo im. Shevchenka u SShA. - K. : Univ. vyd-vo «Pul'sary», 2001. - 252 c.
6. Mey R. Proyskhozhdnye єkzystentsyal'noy psykholohyy // Єkzystentsyal'naya psykholohyya / R. Mey. - M. : Aprel' Press; ЭКСМО-Press, 2001. - Termynolohyeheskaya pravka V. Danchenko. - K. : PSYLIB, 2005. - 208 s.
7. Parkulab O.H. Psykhotekhnichni aspekty єkzystentsial'noho konsul'tuvannya / Parkulab O.H. // Zb. nauk. prats': filosofiya, sotsiolohiya, psykholohiya. - Ivano- Frankivs'k: Play, 2000. - Vyp. 5. - Ch. 2. - S. 152-158.
8. Freydzher P. Humanistyeheskaya, transpersonal'naya y єkzystentsyal'naya psykholohyya. K. Rodzhers, A. Maslou y R. Mєy / R. Freydzher, D. Feydymen. - SPb. : Praym-Evroznak, 2007. - 221 s.
9. Chuyko H. V. Єkzystentsiyana psykholohiya : navch. posib. / H. V. Chuyko, I. A. Hulyas, T. A. Koltunovych; Cherniv. nats. un-t im. Yu.Fed'kovycha. - Chernivtsi : Prut, 2009. - 308 c.
10. Yalom Y. Єkzystentsyal'naya psykhoterapyya / Y. Yalom. - M. : Nezavysymaya fyrma «Klass», 2005. - 576 s.

Existential trend in the modern psychology

Demchuk O.

Abstract. In modern theory and practice of counseling existential direction very poorly represented, although his need is obvious. Thus, based on existential crises can be death, the transitional periods in personal life and in the profession, making irreversible decisions sudden isolation, the search for meaning in life that the problems are in the competence of age existential counseling. The conceptual meaning of existentialism suggests that this is indeed one of the most personality-oriented areas of modern psychology, which seeks to explain the essence of man in inseparable unity with all structures of its existence. A significant potential is humanistic existentialism, which establishes man as a self-sufficient person.

Keywords: *existence, person., counseling, professional activity, intrinsic value.*

Экзистенциальное направление в современной психологии

Е. А. Демчук

Аннотация. В современной теории и практике психологического консультирования экзистенциальный направление представлено очень слабо, хотя его необходимость очевидна. Так, в основе экзистенциальных кризисов может быть смерть, переходные периоды, как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности, принятия необратимых решений, внезапная изоляция, поиски смысла жизни, то есть проблемы, находящиеся в компетенции возрастного экзистенциального консультирования. Концептуальное содержание экзистенциализма свидетельствует, что это действительно один из самых лично ориентированных направлений современной психологической науки, который стремится объяснить сущность человека в неразрывном единстве со всеми структурами ее экзистенции. Весомым является гуманистический потенциал экзистенциализма, который утверждает человека как самодостаточную личность.

Ключевые слова: *экзистенция, личность, консультирование, профессиональная деятельность, самооценочность.*

Вплив психоекономічної депривації викладачів вищої школи на їх емоційне вигорання

Ю. М. Терлецька

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: yulianysya@i.ua

Paper received 18.07.2016; Accepted for publication 29.07.2016.

Анотація. Розглядається вплив психоекономічної депривації викладачів вищої школи сучасного українського суспільства на їх емоційне вигорання. На основі результатів емпіричного дослідження виявлено, що психоекономічна депривація викладачів вищої школи є чинником, який суттєво сприяє розвитку в них емоційного вигорання.

Ключові слова: психоекономічна депривація, базова психоекономічна депривація, нормативна психоекономічна депривація, відносна психоекономічна депривація, емоційне вигорання.

Вступ. 2016 рік. В Україні продовжується системна криза. Уряд узяв курс на жорстку економію державних матеріальних ресурсів. У три рази знецінилася гривня. У багато разів зросли комунальні послуги, а з ними й ціни, в тому числі й на товари першої необхідності. Одним словом, матеріальне становище громадян України значно погіршилося. Це стосується й викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) України. Їхня платня на цей час є низькою. Її порівняння з передовими країнами Європи лише підсилює негативні емоції. Не дивно, що вони шукають додаткового заробітку, щоб матеріально забезпечити сім'ю. Разом з цим, у деяких викладачів ВНЗ прослідковується прохолодне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, що свідчить про перебіг у них емоційного вигорання. Все це разом негативно впливає на ефективність їх професійної діяльності. Щоб запобігти цьому, необхідно вивчити явище психоекономічної депривації викладачів вищої школи та їх емоційного вигорання. Це дозволить розробити адекватні заходи щодо їх попередження й усунення.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз праць з проблем професійної діяльності викладачів вищої школи (ВВШ) свідчить, що питання впливу психоекономічної депривації на їх емоційне вигорання у прямій постановці загалом не ставилося. Справа в тому, що до цього часу дослідження і самої психоекономічної депривації, і її впливу на поведінку та діяльність людини знаходяться на початковому етапі. Уточнимо, що ні у психологічних енциклопедіях, ні у психологічних словниках про психоекономічну депривацію не написано ні слова. Як правило, досліджувався вплив соціально-економічних та економічних чинників на життєдіяльність ВВШ. Але їх вплив, навіть негативний, не завжди спричиняє психоекономічну депривацію особистості.

Загалом, у науці відносно недавно появилось поняття «економічна депривація» [1; 4; 8 та ін.], під якого розуміють незадоволення матеріальних потреб. Наприклад, Л. Кияшко і Н. Полетаєва тлумачать її як «тривале недостатнє задоволення матеріальних потреб, що є не тільки фундаментом розвитку вищих потреб особистості (у самоактуалізації, самовдосконаленні та ін.), а й простим забезпеченням фізичного виживання людини (вітальні потреби)» [8, с. 26].

Дослідження нами психоекономічної депривації ведеться з 2007 року. За цей час ми ґрунтовно вивчи-

ли сутність і зміст, які вкладені в поняття «економічна депривація», і прийшли до нового поняття – «психоекономічна депривація», котре, на нашу думку, більшою мірою відповідає психологічній сутності депривації.

Вивчення літератури також свідчить, що фактично питання про психоекономічну депривацію людини першими підняли не психологи, а дослідники кримінології, юридичної психології, девіантології, соціології та ін., оскільки економічні (матеріальні) потреби є базовими, і найчастіше штовхають людей до вчинків і поведінки, котрі відхиляються від норм (моральних, соціальних, правових та ін.). Тому власне вони виявили інтерес до того, як на поведінку й діяльність людини впливає переживання нею незадоволення економічних потреб.

Щодо поняття «емоційне вигорання викладачів вищої школи», то воно тісно пов'язано з професійною деформацією, котру вивчала низка дослідників, серед яких В. В. Бойко [2; 3], Н. С. Водоп'янова [5; 6], А. Ленгеле [9], В. С. Орел [11], Т. В. Форманюк [16], Н. О. Чепелева [17] та ін. Аналіз цих та ін. праць свідчить, що професійна деформація найчастіше виникає внаслідок розвитку в особистості синдрому вигорання, який на сьогоднішній день уходить до Міжнародної класифікації хворіб (МКХ-10). У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» його можна знайти під номером Z73.0. Згідно з визначенням ВООЗ (2001), «синдром вигорання – це фізичне, емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності праці й стомленістю, безсонням, зниженням імунітету, а також вживанням алкоголю та інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, яке має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки» [10, с. 360-362].

Однак, багато аспектів, які стосуються, як сутності та змісту психоекономічної депривації, так і її впливу на поведінку й діяльність людей, залишаються не дослідженими. Фактично ніхто не досліджував вплив психоекономічної депривації на емоційне вигорання ВВШ, хоча останнє явище вивчалось низкою дослідників, у тому числі й Н. О. Чепелевою [17].

Мета нашого наукового пошуку: виявити та експериментально перевірити вплив психоекономічної депривації, яку переживають викладачі вищої школи

сучасного українського суспільства, на їх емоційне вигоряння.

Матеріали і методи. Ми спираємося на проведені нами дослідження економічної та психоекономічної депривації, а також їхнього впливу на поведінку і діяльність людей [4; 12; 13; 14; 15]. Оскільки психоекономічна депривація є видом психічної депривації, то вона відображає її голову сутність. Нами доведено, що психоекономічна депривація особистості – це або відсутність або недорозвинення, або несформованість, або викривлення, або руйнування відповідних параметрів складових її психіки, внаслідок незадоволення нею економічним становищем і/чи матеріальних потреб для бажаної чи реальної нормальної життєдіяльності та розвитку.

Під потребами для реальної нормальної життєдіяльності ми розуміємо такі, задоволення яких забезпечує функціонування людини, тобто підтримання умов, необхідних для продовження життєдіяльності (власної і/або інших людей), для здійснення діяльності та поведінки (власної і/або інших людей), для збереження всього наявного і досягнутого. Економічні потреби для бажаної життєдіяльності – це такі, які б задовольнили бажаний для людини рівень життя. Часто такі потреби виникають внаслідок порівняння свого матеріального стану з матеріальним станом інших людей (сусідів, родичів, знайомих, співробітників, чиновників тощо). Таке порівняння може викликати як позитивні, так і негативні емоції.

Психоекономічну депривацію з позицій психології ми поділяємо на такі підвиди: базову, нормативну і відносну.

Базова психоекономічна депривація полягає у реальній відсутності або обмеженні можливості задоволення базових потреб (їжі, тепла, гігієни тіла) внаслідок відсутності певного набору продуктів харчування, одягу, житла, побутових умов та ін.

Нормативна психоекономічна депривація – це відсутність або обмеження можливості задоволення потреб в освіті, медицині, здоров'ї, екології, технічних і транспортних засобах та ін.

Відносна психоекономічна депривація виявляється у неможливості задоволення матеріальних потреб, котрих бажає і на котрі претендує людина або в силу свого соціального статусу, або внаслідок порівняння себе з іншими, більш багатими членами суспільства.

Далі, на основі вивчення праць В. В. Бойка [2; 3], Н. Є. Водоп'яної [5; 6], А. Ленгеле [9], В. Є. Орела [11], Т. В. Форманюка [16], Н. О. Чепелевої [17] та ін., нами уточнено поняття «емоційне вигоряння викладачів вищої школи». Проте в цих працях виявлено різні підходи до тлумачення вигоряння: професійного, психологічного, емоційного тощо. На сьогодні також нема чіткого розмежування понять «синдром вигоряння», «психічне вигоряння», «психологічне вигоряння», «професійне вигоряння», «емоційне вигоряння», «емоційне виснаження», «професійне виснаження» та ін., їх ієрархічності, підпорядкованості тощо. А їхні тлумачення за сутністю й наслідками впливу часто подібні.

Ми приєднуємося до думки В. В. Бойка, що емоційне вигоряння є первинним поняттям. Учений пропонує розглядати структуру синдрому емоційного вигоряння як таку, що становить собою послідовність

перебігу трьох фаз: 1) напруження: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у клітку», тривогу і депресію; 2) резистенцію: неадекватний вибір емоційного реагування, емоційно-моральну дезорієнтацію, розширення сфери економії емоцій, редукацію професійних обов'язків; 3) виснаження: емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізацію), психосоматичні та психовегетативні порушення. Дослідник виявив такі особистісні фактори розвитку синдрому емоційного вигоряння як схильність до: емоційної холодності, інтенсивного переживання негативних обставин у професійній діяльності, слабкої мотивації емоційної віддачі у професійній діяльності [2].

Найпоширенішою класифікацією симптомів емоційного вигоряння є їх поділ на три основні групи: психофізичні, соціально-психологічні й поведінкові. До психофізичних симптомів професійного вигоряння відносяться почування постійної втоми (симптом хронічної втоми), почування емоційного й фізичного виснаження, зниження сприйнятливості й реактивності на зміни зовнішнього середовища, загальна астенизація, постійний загальмований, сонливий стан, помітне зниження зовнішньої та внутрішньої сенсорної чутливості та ін.; до соціально-психологічних симптомів – байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості); підвищена дратівливість на незначні, дрібні події; часті нервові «зриви» (спалахи невмотивованого гніву або відмова від спілкування, «заглиблення у свій внутрішній світ»); постійне переживання негативних емоцій, для яких в зовнішній ситуації причин немає (почування провини, образи, підозрливості, сорому, скутості); почування неусвідомленого неспокою й підвищеної тривожності та ін.; до поведінкових симптомів – почування, що робота стає все огиднішою, а виконувати її – все важче; почування зневіри в покращення, зниження ентузіазму до роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і «затримка» на дрібних деталях; дистанціювання від студентів тощо [3].

Загалом сучасній науці відомі три моделі «вигоряння». Згідно першої моделі, «вигоряння» – стан фізичного та психічного виснаження, котрий викликаний тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях.

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

Третя модель синдрому «вигоряння» належить американським дослідникам К. Маслач і С. Джексон. Її розуміють як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та редукації особистісних досягнень [7].

Для визначення впливу психоекономічної депривації ВВШ на їх емоційне вигоряння ми провели емпіричне дослідження в Національному університеті «Львівська політехніка».

Для отримання більш точних результатів рівні розвитку і психоекономічної депривації ВВШ, і їх емоційного вигоряння ми визначили за семирівневою шкалою, виділивши в ній такі: дуже високий,

високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький і дуже низький.

Ми висунули гіпотезу, що психоекономічна депривація ВВШ суттєво сприяє їх емоційному вигорянню.

Далі за апробованою й стандартизованою авторською методикою («Методика визначення психоекономічної депривації та її підвидів у дорослих», яка розроблена нами на основі визначення критеріїв і чинників, що характеризують прояв психоекономічної депривації [14]) з числа досліджуваних викладачів ми відібрали 54 особи, в котрих була наявна психоекономічна депривація в межах нижче середнього, середнього, вище середнього, високого і дуже високого рівнів її вираження (контрольна депривована група (КДГ)), і 54 особи, в котрих психоекономічна депривація була на дуже низькому або низькому рівнях, що може вважатися нормою, тобто відсутністю її впливу на їх поведінку і професійну діяльність (контрольна група (КГ)).

Для виявлення рівнів емоційного вигорання ВВШ КДГ і КГ ми застосували методику визначення «синдрому вигорання» в професійній діяльності (варіант 2 для учителів, викладачів, тренерів, що адаптований Н. Є. Водоп'яновою) [6].

У дослідженні застосовані методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й групування, а також кореляційного та багатофакторного регресивного аналізу.

Результати та їх обговорення. Виявлено, що в сучасному українському суспільстві частина ВВШ переживає психоекономічну депривацію, внаслідок незадоволення економічним становищем держави, родини і/чи матеріальних потреб для бажаної чи реальної нормальної життєдіяльності та розвитку.

В Україні еквівалентом багатства, матеріальної забезпеченості людини виступають гроші, готівкою чи у формі рухомого й нерухомого майна, коштовностей тощо і, навіть, посад. На нашу думку, сама бідність автоматично не спричиняє психоекономічну депривацію людини. Це відбувається лише тоді, коли людина усвідомлює й переживає наявний економічний стан своєї держави, родини, неможливість задовольнити свої матеріальні потреби. І багач, маючи 100 мільйонів, може переживати економічну депривацію, якщо він вважає таке економічне становище явно незадовільним, оскільки прагне мати 100 мільярдів.

Разом з цим, психоекономічна депривація людини також залежить і від її ставлення до економічного становища держави і/чи економічного (матеріального) становища інших людей та свого власного.

Отже, критеріями психоекономічної депривації особистості є також і незадоволеність економічною сферою держави, і суб'єктивна незадоволеність власним економічним (матеріальним) становищем, і неусвідомлена нестача матеріальних засобів, яка впливає на параметри складових психіки та її функціонування.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що психоекономічну депривацію ВВШ КДГ переживають на: дуже високому рівні вираження – 7 (12,9%) осіб, високому – 10 (18,5%) осіб, вище середнього – 24 (44,4%) осіб, середньому – 11 (20,4%) осіб, нижче середнього – 1 (1,9%) осіб і низькому – 1 (1,9%) особа. Разом кількість ВВШ КДГ, котрі переживають психоекономічну депривацію на дуже

високому, високому, вище середнього і середньому рівнях вираження, становить 52 (96,3%) особи.

Найбільш виражено ВВШ КДГ переживають нормативну психоекономічну депривацію, другою за величиною вираження є відносна психоекономічна депривація і третьою – базова психоекономічна депривація.

Загалом це означає, що ВВШ КДГ не можуть повністю задовольнити потреби першої необхідності, тобто в їжі, одязі, теплі, гігієні тіла та ін.; в освіті, медичному обслуговуванні, збереженні фізичного здоров'я, технічних і транспортних засобах та ін.; в бажаних матеріальних благах, що є в інших людей – більш багатих, які іноді за соціальним статусом, освітою знаходяться нижче, ніж ВВШ.

Все це є ґрунтом для розвитку у ВВШ емоційного вигорання, яке являє собою процес утрати ним позитивних емоцій, фізичної та інтелектуальної активності, емоційного контакту зі студентами, колегами та іншими людьми й одночасно процес розвитку байдужості до їх проблем, емоційної холодності у стосунках з ними, ригідності, почувань утоми, спустошеності, розчарованості, деформації особистісних властивостей та якостей.

Під час дослідження ми встановили, що емоційне вигорання ВВШ виявляється як інтегрована єдність емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

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

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

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

Застосувавши методику визначення «синдрому вигорання» в професійній діяльності (варіант 2 для учителів, викладачів, тренерів, що адаптований Н. Є. Водоп'яновою) [6], ми виявили рівні емоційного вигорання ВВШ КДГ і КГ.

Власне за допомогою цієї методики ми виявили наявність у ВВШ КГ і КДГ емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Аналіз свідчить, що емоційне виснаження більшою мірою наявне у ВВШ КДГ, ніж у ВВШ КГ. Так, у ВВШ КДГ воно виявляється на дуже високому, високому і вище середнього рівнях розвитку в 36 (66,7%) осіб, на середньому рівні розвитку – в 9 (16,7%) осіб, на нижче середнього і низькому рівнях розвитку – в 9 (16,7%) осіб. У цей самий час у ВВШ КГ емоційне виснаження на дуже високому, високому, вище середнього і середньому рівнях розвитку наявне лише у 18 (33,3%) осіб, що на 27 (50%) менше,

ніж у ВВШ КДГ на цих рівнях розвитку. Отже, у ВВШ КГ емоційне виснаження значно менше, ніж у ВВШ КДГ.

Це саме стосується й деперсоналізації, й редукції особистісних досягнень ВВШ КГ і КДГ. Так, деперсоналізація у ВВШ КДГ на дуже високому, високому, вище середнього і середньому рівнях розвитку наявна у 36 (66,7%) осіб, а у ВВШ КГ – у 13 (24,1%) осіб, що на 23 (42,6%) менше, ніж у КДГ на цих самих рівнях розвитку. Отже, у ВВШ КГ деперсоналізація значно менша, ніж у ВВШ КДГ.

Редукція особистісних досягнень також у ВВШ КДГ на дуже високому, високому, вище середнього і середньому рівнях розвитку наявна у 45 (83,3%) осіб, а у ВВШ КГ – у 19 (35,1%) осіб, що на 26 (48,1%) менше, ніж у КДГ на цих самих рівнях розвитку. Отже, у ВВШ КГ редукція особистісних досягнень значно менша, ніж у ВВШ КДГ.

Таким чином, психоекономічна депривація ВВШ суттєво спричиняє їх емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистісних досягнень, тобто емоційне вигорання.

Далі нами здійснено кореляційний аналіз. Він показав, що значимий позитивний зв'язок спостерігається між психоекономічною депривацією та емоційним виснаженням ($rs=0,627$, $p\leq 0,01$), між психоекономічною депривацією і редукцією особистісних досягнень ($rs=0,532$, $p\leq 0,01$). Це означає, що із підвищенням рівня розвитку психоекономічної депривації, відбувається значне підвищення рівня розвитку редукції особистісних досягнень та емоційного виснаження. Також виявлений позитивний помірний зв'язок між психоекономічною депривацією і деперсоналізацією ($rs=0,361$, $p\leq 0,01$). Це означає, що із підвищенням показників психоекономічної депривації помірно підвищується рівень розвитку деперсоналізації.

Проте наявність кореляційного зв'язку між психоекономічною депривацією і емоційним вигоранням ВВШ є недостатнім доказом того, що саме психоекономічна депривація негативно впливає на неї. Для

того, щоб перевірити, чи впливає психоекономічна депривація на емоційне вигорання ВВШ, нами здійснений багатофакторний регресивний аналіз. Обчислено коефіцієнти багатофакторної кореляції (КБК) між факторами психоекономічної депривації та емоційного вигорання ВВШ з достовірністю ($p\leq 0,05$). На основі КБК обчислили коефіцієнт багатофакторної детермінації (КБД), який дорівнює КБК у квадраті (R^2). Для факторів психоекономічної депривації $R^2=0,274$, що вказує на залежність емоційного вигорання ВВШ від них на 27,4%. Така відсоткова вага свідчить про те, що психоекономічна депривація ВВШ чинить суттєвий негативний вплив на їх емоційне вигорання.

Висновки. Психоекономічна депривація особистості викладача вищої школи – це або відсутність, або недорозвинення, або несформованість, або викривлення, або руйнування відповідних параметрів складових її психіки, внаслідок незадоволення нею економічним становищем і/чи матеріальних потреб для бажаної чи реальної нормальної життєдіяльності та розвитку.

Емоційне вигорання викладача вищої школи – процес утрати ним позитивних емоцій, фізичної та інтелектуальної активності, емоційного контакту зі студентами, колегами та іншими людьми й одночасно процес розвитку байдужості до їх проблем, емоційної холодності у стосунках з ними, ригідності, почувань утоми, спустошеності, розчарованості, деформації особистісних властивостей та якостей.

Підтвердилася наша гіпотеза, що психоекономічна депривація особистості викладача вищої школи сучасного українського суспільства впливає на його емоційне вигорання, спричиняє його розвиток.

Подальших розвідок у даному напрямі потребують питання впливу психоекономічної депривації викладачів вищої школи на їх емоційне вигорання залежно від віку, педагогічного стажу, статі, індивідуально-психологічних якостей, рівня розвитку в них емоційного та соціального інтелекту, в період життєвих криз тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартол К. Психология криминального поведения / Курт Бартол. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 352 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб. : Питер-Пресс, 1999. – 105 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций: [2-е изд., доп. и перераб.] / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
4. Варій Ю.М. Вплив економічної депривації на поведінку молоді // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. Збірник наукових праць / Головний редактор В.Л. Ортинський. – Львів : ЛьвДУВС, 2009. – Вип. 2. – С. 18–31.
5. Водопьянова Н.Е. Психическое «выгорание» и качество жизни / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2002. – Вып. 6 – С. 11–25.
6. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
7. Диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 360–362.
8. Кияшко Л.А. Психологічні аспекти соціальної інерції в умовах економічної депривації / Л.А. Кияшко, Н.А. Полетаєва // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України./ За ред. Максименка С.Д. – К. : 2003, Т.ІУ, ч.5. – С. 124–130.
9. Лэнгеле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгеле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
10. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд. – К. : Здоров'я, 2001. – Т. 3. – 817 с.
11. Орел В. Е., Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001 – №3. – С. 69.
12. Терлецька Ю.М. Вплив економічної депривації на професійно-педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників / Ю.М. Терлецька // Актуальні проблеми

- психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 22. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – С. 826–835.
13. Терлецька Ю.М. Економічна депривація як чинник впливу на культуру управління // Збірник тез науково-практичної конференції "Культура управління в системі розвитку економіки України", 05 березня 2013 р. [Текст]. – Львів : "СПОЛОМ", 2013. – С. 134–136.
 14. Терлецька Ю.М. Вплив соціальної та економічної депривації науково-педагогічних працівників на їх професійну діяльність: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Юліана Миронівна Терлецька; Національний університет «Острозька академія». – Острог, 2014. – 356 с.
 15. Терлецька Ю.М. Психічна депривація науково-педагогічних працівників // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць / головний редактор М.Й. Варій. – Львів : ЛьвДУВС, 2011. – Вип. 1. – С. 134–144.
 16. Форманюк Т.В. Синдром "емоціонального згорання" как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
 17. Чепелева Н.А. Психологические особенности эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01/ Н.А. Чепелева; Краматорский экономико-гуманитарный институт. – Краматорск, 2010. – 195 с.

REFERENCES

1. Bartol K. *Psychology of Criminal Behavior* / Curt Bartol. – St. Petersburg : Prime-EUROSIGN, 2004. – 352 p.
2. Boyko V.V. Syndrome of "emotional burnout" in the professional communication / V.V. Boyko. – St. Petersburg : Peter-Press, 1999. – 105 p.
3. Boyko V.V. Energy of emotions: [2nd ed.] / V.V. Boyko. – St. Petersburg : Peter, 2004. – 474 p.
4. Varyj Y.M. Influence of economic deprivation on the behavior of young people // Scientific journal of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series. Collection of scientific works / Chief editor V.L. Ortynskyj. – Lviv : Lviv State University of Internal Affairs, 2009. – Issue. 2. – P. 18–31.
5. Vodopjanova N.E. Psychological "burnout" and quality of life / N.E. Vodopjanova, E.S. Starchenkova // Psychological problems of self realization of a personality. – St. Petersburg : St. Petersburg University Press, 2002. – Issue 6 – P. 11–25.
6. Vodopjanova N.E. Syndrome of burnout: diagnosis and prevention / N.E. Vodopjanova, E.S. Starchenkova. – [2nd ed.] – St. Petersburg : Peter, 2005. – 336 p.
7. Diagnosis of professional burnout (K. Maslach, S. Jackson) / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilow // Socio-psychological diagnosis of personality and small groups development. – M., 2002. – p. 360–362.
8. Kyiashko L.A. Psychological aspects of social inertia in the economic deprivation / L.A. Kyiashko, N.A. Poletaieva // Problems of general and educational psychology : collection of scientific works of G.S.Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine / Edited by S. D. Maximenko. – K. : 2003, Vol.IY, part 5. – P. 124–130.
9. Lengele A. Emotional burnout in existential analysis / A. Lengele // Questions of psychology. – 2008. – № 2. – P. 3–16.
10. International statistical classification of diseases and related health problems. Tenth revision. – K. : Health, 2001. – Vol. 3. – 817 p.
11. Orel V. E. The phenomenon of " burnout " in foreign psychology : Empirical Research / V.E. Orel // Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis. – 2001 – №3. – P. 69.
12. Terletska Y.M. The impact of economic deprivation on professional teaching career of scientific teaching staff / Y.M. Terletska // Actual problems of psychology : collection of scientific works of G.S.Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine. – Vol. X. Psychology of learning. Genetic Psychology. Medical Psychology. – Issue. 22. – K.: SOE "Information and analytical agency", 2012. – P. 826–835.
13. Terletska Yu.M. Economic deprivation as a factor of influence on the culture of management // Collection of abstracts of scientific-practical conference "Management culture in the system of economic development of Ukraine", March 05, 2013. [Text]. – Lviv : Spolom publishing house, 2013. – P. 134–136.
14. Terletska Yu.M. The impact of social and economic deprivation of scientific and teaching staff on their professional activity : dissertation ... of a candidate of psychological sciences: spec. 19.00.07 "Educational and developmental Psychology" / Yuliana Myronivna Terletska; National University "Ostroh Academy". – Ostroh, 2014. – 356 p.
15. Terletska Yu.M. Psychological deprivation of scientific and teaching staff // Scientific journal of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series: collection of scientific works / chief editor M.Y. Varyj. – Lviv : Lviv State University of Internal Affairs, 2011. – Issue. 1. – P. 134–144.
16. Formaniuk T.V. Syndrome of "emotional burnout" as an indicator of teacher's professional maladjustment / T.V. Formaniuk // Questions of Psychology. - 1994. - № 6. - P. 57-64.
17. Chepeleva N.A. Psychological characteristics of emotional burnout in lecturers of higher educational institutions: dissertation ... of a candidate of psychological sciences: 19.00.01/ N.A. Chepeleva; Ukraine Kramatorsk Institute of Economics and Humanities. – Kramatorsk, 2010. – 195 p.

The impact of psychological and economic deprivation of scientific and teaching staff on their emotional burnout Terletska Y.

Abstract. The article deals with the influence of psychological and economic deprivation of high school lecturers of the modern Ukrainian society on their emotional burnout. The results of the empirical research have revealed that psychological and economic deprivation of high school lecturers is a factor which contributes the development of their emotional burnout.

Keywords: psychological and economic deprivation, basic psychological and economic deprivation, normative psychological and economic deprivation, relative psychological and economic deprivation, emotional burnout.

Влияние психоэкономической депривации преподавателей высшей школы на их эмоциональное выгорание

Ю. М. Терлецкая.

Аннотация. Рассматривается влияние психоэкономической депривации преподавателей высшей школы современного украинского общества на их эмоциональное выгорание. Исходя из результатов эмпирического исследования, обнаружено, что психоэкономическая депривация преподавателей высшей школы есть фактором, который существенно способствует развитию в них эмоционального выгорания.

Ключевые слова: психоэкономическая депривация, базовая психоэкономическая депривация, нормативная психоэкономическая депривация, относительная психоэкономическая депривация, эмоциональное выгорание.

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu