

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Дніпропетровський гуманітарний інститут

**Теорія і практика професійного
становлення особистості
в соціокультурному просторі**

Монографія

Дніпропетровськ
Акцент ПП
2014

УДК 378.147: 008: [33+37]

ББК 74.58: 71: [65+74]

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
ВНПЗ «Дніпропетровський гуманітарний університет»
від 25 вересня 2014 року, протокол №6*

Рецензенти: **Гринько Т. В.** – завідувач кафедри економіки та управління підприємством Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара, доктор економічних наук, доцент;
Деркач Л. М. – завідувач кафедри загальної психології Дніпропетровського гуманітарного університету, доктор психологічних наук, професор;
Тюріна В. О. – професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ, доктор педагогічних наук, професор;

Авторський колектив: О. П. Крупський, О. О. Лаврентьева, Т. О. Дороніна, О. А. Коновал, О. В. Малихін, Н. П. Мешко, І. О. Пальшкова, Л. О. Хомич, О. В. Шевяков, І. О. Котик, Г. І. Матукова, С. О. Ніколаєнко, Є. В. Намлієв, О. Б. Потапенко, Л. О. Савченко, Т. І. Туркот, Н. М. Токарева, А. В. Шамне, К. В. Тамбовська, А. В. Бугра, І. С. Павленко, В. В. Шинкаренко, І. Ю. Щербина.

Т 33 Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: Монографія / Кол. авторів; ред. О. О. Лаврентьевої, О. П. Крупського, Є. В. Намлієва. – Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. – 360 с.

ISBN 978-617-7109-34-0

У монографії відображено різнопланові дослідження в напрямі становлення особистості в соціокультурному просторі, формування її культури в системі професійної економічної та педагогічної підготовки. Монографія містить огляд теоретико-методологічних засад становлення й розвитку особистості в соціокультурному просторі, презентує результати наукових розвідок в напрямі дослідження аспектичних складових культури особистості, їх змісту, структури й функцій, відображає досвід формування культури учнів та студентів у системі середньої та професійної освіти.

Монографію адресовано ученим, викладачам, аспірантам і студентам, педагогам-практикам, усім тим, хто цікавиться проблемами підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, орієнтується на провідні освітні парадигми.

Автори статей відповідають за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу авторіві, за правильне цитування джерел та посилаання на них.

**УДК 378.147: 008: [33+37]
ББК 74.58: 71: [65+74]**

ISBN 978-617-7109-34-0

© Дніпропетровський
гуманітарний університет, 2014

ЗМІСТ

| | |
|--|------------------|
| ВСТУП..... | 7 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОСТОРІ КУЛЬТУРИ | 16 |
| <i>Хомич Л. О. Освітні парадигми у світлі цивілізаційних процесів ...</i> | <i>16</i> |
| Методологічний інструментарій парадигмального підходу | 16 |
| Парадигмальні освітні революції в соціокультурному контексті..... | 18 |
| Сучасні пріоритетні освітні парадигми | 21 |
| <i>Токарева Н. М. Рефлексивно-діалогічна парадигма становлення особистості постіндустріального суспільства у вимірах культури..</i> | <i>30</i> |
| Вітально-аксіологічна концепція особистості | 31 |
| Діалогічний модус комунікативної культури особистості..... | 34 |
| Діалогово-феноменологічна модель гештальт-терапії..... | 41 |
| Рефлексивно-гуманістичні моделі освіти у культурному просторі сучасного суспільства..... | 43 |
| <i>Потапенко О. Б. Синтез культурних традицій в розробці теорії й практики морального виховання.....</i> | <i>48</i> |
| Провідні концепції культурогенезу..... | 49 |
| Культуровідповідні теорії та практики морального виховання українських мислителів XVIII ст. | 52 |
| Розвиток педагогічної акцентології в світлі соціокультурного підходу | 65 |
| <i>Шамне А. В. Психологічний аналіз культуротворчої функції сучасного юнацтва у просторі взаємодії людини та культури</i> | <i>70</i> |
| Аналіз філософського та конкретно-наукового рівнів експлікації психологічного змісту культури | 71 |
| Радикалізм соціально-культурних трансформацій та соціальної ситуації розвитку юнацтва XXI ст. | 77 |
| Еволюційно-історична потенційність юнацтва як джерела розвитку культури..... | 83 |
| <i>Котик І. О. Психосемантичне дослідження ментального образу особистісної надійності у студентської молоді</i> | <i>90</i> |
| Проблема дослідження особистісної надійності та психосемантичні методи..... | 90 |
| Асоціативне дослідження ментального образу надійної людини | 95 |
| Емпіричне оцінювання характеристик ментального образу надійної людини..... | 99 |
| Дослідження структури та чинників ментального образу надійної людини..... | 102 |

Результати аналізу факторної структури особистісної надійності методом семантичного диференціалу 105

РОЗДІЛ 2. АСПЕКТНІ СКЛАДОВІ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ЩОДО ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ, СТРУКТУРИ, ФУНКЦІЙ..... 115

| | |
|--|-----|
| Мешко Н. П. Культура управління інноваціями: кадровий аспект | 115 |
| Особливості інноваційного управління розвитком компанії | 116 |
| Роль культури керівника в управлінні інноваціями..... | 118 |
| Управління інноваціями – компетенція керівника..... | 120 |
| Шевяков О. В. Ергономічна культура: сучасні психологічні проблеми розвитку | 127 |
| Передумови становлення ергономічної культури в Україні | 127 |
| Розвиток ергономічної культури в передових країнах світу..... | 129 |
| Туркот Т. І., Коновал О. А. Коммуникативная культура педагога: теоретико-методические основы ее развития в процессе самообразования | 140 |
| Еволюція проблеми культури педагогической коммунікації в соціально-гуманитарних науках | 140 |
| Сущность и структура коммуникативной культуры педагога..... | 146 |
| Индивидуализация самообразовательной деятельности учителей по развитию коммуникативной культуры | 151 |
| Пальшкова І. О., Тамбовська К. В. Інтелектуальна культура майбутнього вчителя: сучасне бачення – нові підходи до формування | 156 |
| Інтелектуальна культура як складова культуровідповідної підготовки майбутнього вчителя | 157 |
| Авторське бачення інтелектуальної культури майбутнього вчителя та її основних функцій | 159 |
| Зміст і структура інтелектуальної культури..... | 162 |
| Лаверентьєва О. О. Методологічна культура вчителя: у пошуках концептів професійної діяльності | 170 |
| Філософські аспекти методологічної культури..... | 172 |
| Сучасні психолого-педагогічні концепції методологічної культури | 178 |
| Розробка змісту поняття «методологічна культура вчителя»..... | 182 |
| Функціональні характеристики методологічної культури вчителя..... | 185 |
| Савченко Л. О., Шинкаренко В. В. Етно-художня культура: чинник розвитку українського суспільства | 195 |
| Фактори активізації етнокультурної освіти й виховання молоді | 196 |
| Сутність і зміст етно-художньої культури особистості | 200 |
| Дороніна Т. О., Щербина І. Ю. Ґендерна культура: сутність феномену та структурні складові в педагогічному аспекті | 208 |

| | |
|---|------------|
| Гендерна культура як науковий феномен..... | 210 |
| «Культура» як інформаційна матриця..... | 212 |
| Головні тенденції педагогічного визначення змісту й структури гендерної культури..... | 215 |
| «Гендерна чутливість» як показник гендерної культури..... | 218 |
| Ніколаєнко С. О. Професійно-педагогічна культура вчителя: рівнево-типологічні особливості аксіологічного компонента..... | 223 |
| Сутність і зміст професійно-педагогічної культури..... | 224 |
| Аксіологічний компонент культури особистості | 226 |
| Ціннісні орієнтації в структурі професійно-педагогічної культури вчителя | 230 |
| Рівнево-типологічні особливості ціннісних орієнтацій вчителя | 233 |

РОЗДІЛ 3 З ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ 239

Пальшкова І. О., Тамбовська К. В. Методичні підходи до формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи..... 239

Педагогічні умови формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи..... 239

Методика формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя 247

Крупський О. П., Намлієв Є. В. Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування.... 257

Професійна культура в світлі сучасного освітнього дискурсу..... 257

Специфіка професійної культури менеджера

Засоби активізації навчальної діяльності майбутніх менеджерів

Шляхи формування професійної культури майбутніх менеджерів в системі професійної підготовки..... 275

Матукова Г. І. Розвиток підприємницької культури в майбутніх фахівців-економістів

Характеристика підприємницької культури

Зарубіжний досвід формування культури бізнесу

Методика розвитку підприємницької культури майбутніх фахівців-економістів

Коновал О. А., Бугра А. В. Елективний курс «Шляхи та методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів» як засіб формування професійно-педагогічної культури студентів

Савченко Л. О., Шинкаренко В. В. Система роботи з формування етно-художньої культури в молодших школярів

Дидактичні умови формування етно-художньої культури молодших школярів. 313

| | |
|--|------------|
| Використання дидактичних ігор етно-художнього змісту в початковій школі | 324 |
| <i>Малихін О. В., Павленко І. С. Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін</i> | 329 |
| Загальнокультурна компетентність особистості в категорійному полі сучасних досліджень..... | 330 |
| Зміст і структура загальнокультурної компетентності старшокласників .. | 338 |
| Програма елективного курсу «Англійська мова через англійську та американську літературу»..... | 351 |
| ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ | 357 |

ВСТУП

Формування культури підростаючого покоління – головне завдання системи освіти. Але сьогодні проблеми культури, культурного забезпечення соціального розвитку, ставши першорядними в сучасних освітніх парадигмах, залишаються поки ще маловивченими на рівні прикладного знання, у той час як виховання й освіта – важливі складові й чинники культури, а сама культура – їхнє головне підґрунтя. Продуктивне вирішення різноманітних проблем формування й розвитку культури майбутнього фахівця можливе на основі аналізу досвіду навчально-виховної й організаційної роботи, узагальнення висновків теоретичних і конкретно-соціологічних досліджень на стику педагогіки вищої школи, філософії освіти, психологічних теорій особистості й культурології.

У монографії відображено різнопланові дослідження, проведені фахівцями вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ НАПН України, в напрямі розвитку особистості в соціокультурному просторі, формування її культури в системі професійної освіти.

Монографія містить огляд теоретико-методологічних засад становлення й розвитку особистості в соціокультурному просторі, презентує результати наукових розвідок з питань дослідження аспектних складових культури особистості, їх змісту, структури й функцій, відображає досвід формування культури особистості в системі середньої та професійної освіти. Пропоновані авторським колективом матеріали структуровано в три розділи.

Розділ 1 «Теоретико-методологічні засади становлення й розвитку особистості в просторі культури» присвячено обґрунтуванню змісту й сутності сучасних освітніх парадигм, моделей освіти, що спрямовуються на становлення суб'єкта культури.

Відкриває монографію стаття *Л. О. Хомич «Освітні парадигми у світлі цивілізаційних процесів»*, в якій розкриваються методологічні засади сучасних педагогічних досліджень щодо концептуальних основ, змісту й логіки професійної підготовки, зорієнтованої на загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя. Аналіз історичного досвіду, представлений в роботі, свідчить про те, що кожній базовій моделі освітнього процесу минулого й сьогодення відповідає певна педагогічна парадигма. Моделі ж сучасної освіти формуються на тлі суспільних трансформацій, зумовлених переходом від індустріального до постіндустріального й інформаційного суспільства; у ході переоцінки традицій, світоглядних стереотипів у суспільстві, під час утвердження нових гуманістичних ціннісних пріоритетів освіти як форми суспільного виробництва. Провідні гуманістичні освітні парадигми сьогодення відрізняються від своїх історичних коренів втратою установки на універсальність і всеосяжність, однак, попри розмаїття підходів, спрямовуються на забезпечення ґрунтового загальнокультурного розвитку й формування гармонійної, цілісної особистості, опираються на принцип створення цілісного культурно-освітнього простору.

Необхідність критичного переосмислення парадигм наукових досліджень у несталих умовах кризової епохи буття постіндустріального суспільства розкрита в матеріалі *Н. М. Токаревої «Рефлексивно-діалогічна парадигма становлення особистості постіндустріального суспільства у вимірах культури»*. У роботі представлена феноменологія становлення особистості інформаційного (постіндустріального) суспільства в семантичному полі філософсько-антропологічного, психологічного та культурологічного дискурсу. Вичерпно проілюстровано найбільш впливові сучасні напрями наукового пошуку, зокрема вітально-аксіологічна концепція особистості В.Ф. Сержантова та інноваційні парадигми організації навчально-виховного процесу, об'єднані смисловим радикалом гуманізації освіти та можливістю реалізації комунікативної компетентності особистості – «Навчання, центроване на учневі» (К. Роджерс), «Школа діалогу культур» (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов), модель рефлексивно-діалогічної взаємодії (Г.І. Давидова, І.М. Семенов), теорія семантичного резонансу (О.І. Івановська) та ін. Необхідною складовою гуманізації суб'єкт-суб'єктних стосунків у площині рефлексивно-діалогічної парадигми становлення особистості авторкою визначено культуро-діалогічну взаємодію, а діалог, як її підґрунтя, представлено як гносеологічну модель існування психічних, культурних, естетичних та інших аспектів соціокультурного простору життєтворчості особистості.

Європейський характер української культури, способу мислення та життя робить актуальним дослідження проблем культурогенезу й особливостей інтеграції культуровідповідних традицій в системі освіти та виховання молоді. Це питання розкривається в статті *О. Б. Потапенка «Синтез культурних традицій в розробці теорії й практики морального виховання»*. Автором показано, що розроблені в другій половині XVIII ст. провідними українськими мислителями мета, завдання й принципи морального виховання й становлення моральної культури особистості не втратили своєї значущості й актуальності і в наш час, на початку третього тисячоліття, оскільки вибрали в себе кращі культурні зразки гуманістичних течій минулого. Українськими педагогами й просвітителями було наголошено на пріоритетному значенні виховання й освіти в розвитку людини й суспільства, доведено їх головну роль у процесі формування духовно-моральної людини, окреслено конкретні шляхи й засоби реалізації цієї програми. Сучасна педагогічна думка, як показано в статті, акцентує на необхідності переорієнтації цілей і засобів формування моральної культури особистості, що пояснюється процесом реформування сучасної системи освіти на засадах гуманізації й гуманітаризації навчально-виховного процесу, соціокультурної й полікультурної концепції виховання, особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Як бачимо, на сучасному етапі суспільного розвитку завдання освіти полягає у проектуванні сутнісної – культуротворчої функції юнацтва XXI ст., його самовизначенні як «людини культури», тобто історико-еволюційної, соціокультурної та психосоціальної спорідненості зі світом культури. Дане питання розкрито в публікації *А. В. Шамне «Психологічний аналіз культуротворчої функції сучасного юнацтва у просторі взаємодії людини та*

культури». Робота ілюструє проблеми радикалізму соціальних трансформацій, якісного перетворення сутності людини в психоісторичному процесі, зміни соціальної ситуації розвитку сучасного юнацтва, трансформації його сутності та взаємодії поколінь як чинників становлення нового типу юнацтва ХХІ ст. Авторкою узагальнено критичні позиції щодо трактування розвитку особистості лише як інтеріоризації, «привласнення» суспільного та культурного досвіду, що залишають відкритим питання про те, як можливий розвиток самої культури, якщо дитина «присвоює» та засвоює лише її застигли форми. Переконливо доведено, що коріння творчої суб'єктності молоді необхідно шукати в єдності процесів онтогенезу, соціогенезу та культурагенезу, у складній взаємодії особистості, суспільства та культури.

Один із найвагоміших вимірів культури особистості розглянуто *І. О. Котик* у статті «*Психосемантичне дослідження ментального образу особистісної надійності у студентської молоді*». Авторкою представлено концепцію особистісної надійності як системи характеристик особистості, що є основою успішної саморегуляції у різних сферах життєдіяльності. Докладно викладені результати різнопланових емпіричних досліджень, дозволяють охарактеризувати ментальний образ надійної людини, що визначається такими чинниками, як ціннісно-сміслова сфера, близькі соціальні зв'язки, особистісний потенціал, рефлексія, організованість та нормативність. Установлено, що надійна особистість здатна бути автономним носієм загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством і відображених у культурі форм поведінки й діяльності. Виявлені в результаті дослідження семантичні простори особистісної надійності майбутніх фахівців можуть слугувати підставою для забезпечення їх успішної навчальної та трудової діяльності, відповідно до профілю професії, з урахуванням гендерних, етнічних, вікових та індивідуальних особливостей.

Розділ 2 «Аспекти складові культури особистості: наукові розвідки щодо обґрунтування змісту, структури, функцій» ілюструє сучасні поліфонії думок, розмаїття психолого-педагогічних підходів до трактування культури особистості, її складових. У колі наукових пошуків авторів перебуває процес становлення громадянина України, культури різноманітних сфер і видів його діяльності, взаємозумовленість рівня культури й ступеня професійної самореалізації, стану економіки, рівня життя. Дослідження, представлені в розділі, враховують як вітчизняні, так і зарубіжні теоретичні розробки, концентруються на пошуках нових інноваційних векторів розвитку культури українського суспільства.

Н. П. Мешко «*Культура управління інноваціями: кадровий аспект*». Людина економічна не сприймається поза усвідомленої готовності змінюватися. Інноваційна культура розглядається в роботі як відображення цілісної орієнтації людини як особистості, тобто норм її світосприймання, що закріплені в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки, при цьому первинні не стільки знання, уміння й компетентність, скільки готовність навчатися, застосовувати знання на практиці й не зупинятися на наявному досвіді. Зазначено, що конкурентоспроможність держави створює рівень культури людей, які проживають на її території і

сприймають її як Батьківщину. Зроблений огляд сучасних тенденцій в управлінні інноваційними процесами свідчить про те, що саме через інноваційну культуру в розвинених країнах домоглися незворотного впливу на всю культуру бізнесу та професійної діяльності. Відтак, визначений рівень інноваційної культури держави здатен забезпечити своїм громадянам гідне життя. Тому до стратегічних цілей формування інноваційної економіки в Україні автор статті не безпідставно включає тотальне підвищення інноваційної культури наших громадян, громадян які забезпечують як управління інноваційними процесами, так і реалізацію цих процесів на місцях.

О. В. Шевяков «Ергономічна культура: сучасні психологічні проблеми розвитку». Автором представлено аналітичний огляд стану ергономічної культури розвинутих країн світу з метою визначення можливих напрямів її формування в Україні. Встановлено, що засвоєння досвіду ергономіки – необхідна умова виходу із кризи промисловості, сільського господарства, транспорту, зв'язку та управління. Пов'язано це з тим, що, по-перше, людина в наш час уже не розглядається як «передаточна функція», як придаток машини, навіть як рівнокомпонентний елемент системи «людина-машина-середовище»; по-друге, до проектування так званих соціотехнічних систем діяльності, з усім спектром вимог до них, залучається весь соціум, а не окремі фахівці; по-третє, люди при цьому потребують усе більш комфортних умов, технологій та засобів трудової діяльності. Відтак, ергономічне знання повинно стати елементом людської культури працюючої людини, починаючи від домогосподарки і закінчуючи особами, що приймають відповідальні управлінські рішення на широкомасштабних виробництвах. Відповідь на питання «Камо грядеши, ергономіка?» стає очевидною: йдеться про широкі горизонти ергономічної культури людства, коли техніка проектується не для його знищення, а задля розвитку особистості.

Т. І. Туркот, О. А. Коновал «Коммуникативная культура педагога: теоретико-методические основы ее развития в процессе самообразования». На засадах порівняльно-історичного аналізу комунікативного досвіду попередніх поколінь автори пропонують структуру комунікативної культури педагога як системи комунікативних настанов, знань теорії та етики комунікації, комунікативних умінь. Доводять, що необхідною умовою розвитку комунікативної культури майбутніх учителів та педагогів-практиків виступає забезпечення індивідуальної дидактичної підтримки їх самоосвітньої діяльності, зокрема, і при залученні їх до професійно-педагогічного тренінгу «Розвиток комунікативної культури педагога». Запропонована авторами методика індивідуалізації самоосвітньої діяльності вчителів з розвитку комунікативної культури може бути плідно використана у реальній педагогічній практиці.

І. О. Пальшкова, К. В. Тамбовська «Интеллектуальная культура майбутнього вчителя: сучасне бачення – нові підходи до формування». Грунтуючись на аналізі провідних соціокультурних тенденцій минулого й сьогодення автори відносять інтелектуальну культуру до найбільш значущих надбань людства. Як свідчить аналіз представлених матеріалів, завдання формування інтелектуальної культури в процесі професійної підготовки

цілком узгоджуються із сучасною культурологічною освітньою парадигмою, оскільки цей феномен забезпечує включення майбутнього вчителя в комплекс суспільного й професійного життя, реалізацію його інтелектуального потенціалу, конкретизацію та трансляцію загальнолюдських цінностей, професійний та особистісний саморозвиток завдяки реалізації цілком специфічних функцій. Викликає інтерес виявлена авторами сутність інтелектуальної культури як єдності особистісних і діяльнісних проявів загальних ознак культури мислення, мовлення, розумової праці, навчальної діяльності, а також специфічних ознак культури науково-педагогічного мислення, професійного мовлення, інтелектуальної праці, професійно-педагогічної діяльності, де домінуючі риси зазначених елементів створюють системну цілісність інтелектуальних якостей особистості, що в особистісному плані є стабільною ієрархічною цілісністю провідних ціннісних орієнтацій, а в діяльнісному плані – визначеними когнітивними стратегіями.

О. О. Лаврентьєва «Методологічна культура вчителя: у пошуках концептів професійної діяльності». Наведений у статті короткий аналіз провідних факторів професійної праці вчителя вказує на наявність постійної ситуації розвитку, що виникає в умовах роботи в потоці наукових підходів, теорій, методик, методичних розробок, які зазвичай не тільки доповнюють одна одну, але й часто конкуруючих між собою. Вчитель-професіонал, таким чином, повинен мати набір інструментарію, який дозволяє йому обґрунтовано здійснювати відбір доцільних засобів для проектування варіантів педагогічної реальності із заданими характеристиками. Сьогодні ці вимоги до рівня особистісного й професійного розвитку вчителя втілюються в новому багатогранному й поліфункціональному філософсько-антропологічному й педагогічному явищі, як-от «методологічна культура». Методологічна культура вчителя розглядається авторкою як складова професійно-педагогічної культури, проте як така, що має самостійне значення, оскільки реалізовує як провідну світоглядну функцію, перебудовуючи соціальні й професійні якості вчителя як суб'єкта діяльності, формує наукову картину педагогічної діяльності, надає їй усвідомлений характер.

Л. О. Савченко, В. В. Шинкаренко «Етно-художня культура: чинник розвитку українського суспільства». Автори, апелюючи до полікультурності українського суспільства, доводять необхідність соціокультурного розвитку особистості в контексті збагнення духовних основ народної культури. Здійснений в роботі аналіз наступних взаємопов'язаних понять, як-от: «культура», «естетична культура», «художня культура», «народна культура» тощо, надав змогу виокремити такий особистісний феномен, як етно-художня культура – складне динамічне особистісне утворення, основане на світоглядних орієнтаціях і компетенціях у сфері художньої культури, сформованих потребах у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі опанування цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини. Для формування етно-художньої культури особистості автори пропонують створити спеціальну систему роботи, що передбачає взаємодію різних соціальних інститутів, ураховує внутрішні та зовнішні фактори соціокультурного та етнокультурного

середовища, створює умови для оволодіння, збагачення й передачі етнокультурного досвіду.

Т. О. Дороніна, І. Ю. Щербина «Гендерна культура: сутність феномену та структурні складові в педагогічному аспекті». У статті автори намагаються довести незаперечний факт того, що у ХХІ ст. зміни суспільного вектора розвитку із перенесенням акцентів на людину, її права та можливості її реалізації спричинили й зміни в системі освіти і обумовили актуальність з'ясування сутності феномену «гендерна культура» та необхідність його розгляду поряд з поняттями «культура», «професійна культура», «педагогічна культура». У статті гендерна культура розглядається як складова загальної культури та професійної культури (зокрема педагогічної культури). Дослідники намагалися розкрити та проаналізувати основні підходи (аксіологічний, етносоціологічний, духовний), на яких базується розуміння сутності культури як сукупності цінностей, а також підходи (біологічний детермінізм, кумулятивний підхід та підхід гендерний), які використовуються під час розгляду поняття «гендерна культура». Автори здійснили спробу розкрити сутність поняття «гендерна культура» та схарактеризувати структурні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінний (або ціннісно-смысловий) та практичний (або поведінковий)) досліджуваного феномену (гендерна культура).

С. О. Ніколаєнко «Професійно-педагогічна культура вчителя: рівнево-типологічні особливості її аксіологічного компонента». Ґрунтуючись на сучасних наукових позиціях, автором в структурі професійно-педагогічної культури вчителя, поряд із технологічним і особистісно-творчим компонентами, вирізнено та описано аксіологічний компонент, утворений сукупністю педагогічних цінностей, які створені людством і які своєрідно включені в цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти. З урахуванням особливостей педагогічної діяльності, діалектичної природи цінностей і характеру педагогічних завдань, в роботі було визначено наступні критерії аналізу конкретних видів педагогічних ціннісних орієнтацій: 1) вид суб'єктивної позиції вчителя стосовно педагогічної взаємодії на основі певного континуума педагогічних цінностей; 2) вид центрації вчителя на певних аспектах педагогічної взаємодії в межах того або іншого виду його суб'єктивної позиції; та описано їх типи й якісні рівні. Отримані дані дали авторові можливість припустити, що рівнево-типологічні характеристики ціннісних орієнтацій в структурі аксіологічного компонента професійно-педагогічної культури визначають рівень розвитку цілісної системи професійно-педагогічної культури вчителя й отже – рівень професійно-педагогічної діяльності.

Розділ 3 «З досвіду формування культури особистості в системі середньої та професійної освіти» конкретизує практичні здобутки авторів, розкриває створені та апробовані ними системи роботи, технології, методики, підходи до становлення та розвитку аспектичних складових культури.

І. О. Пальшкова і К. В. Тамбовська в статті «*Методичні підходи до формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи*» продовжують розробку проблеми, теоретичні підходи до вирішення

якої представлені в попередньому розділі монографії. Формувальним засобом становлення та розвитку інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи, у концепції авторів, виступає методика, ефективність якої забезпечують визначені педагогічні умови. Зміст методики передбачає спеціальну роботу під час вивчення основних дисциплін навчального плану, в період педагогічної практики, у ході опанування студентами авторським спецкурсом «Інтелектуальна культура майбутнього вчителя як основа професійної самоактуалізації» й цілу низку інших доцільних засобів, що природно вписуються в систему професійно-педагогічної підготовки.

Стаття *О. П. Крупського і Є. В. Намлієва «Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування»* акцентує на тому, що успішна робота менеджера – це не тільки робота з фінансами, а здатність працювати з людьми, тому ефективний менеджер повинен постійно вчитися мистецтву психологічної взаємодії, розвивати в собі культуру ділового спілкування, зовнішнього вигляду, ділового мовлення й культуру організаційної поведінки. Дисципліни соціально-психологічного циклу мають забезпечити, вважає автор, психологічну основу для реалізації менеджером проєктувальної, організаційної, управлінської, виконавчої, технічної функцій у професійній діяльності. Проаналізований в роботі вітчизняний і зарубіжний досвід бізнес-шкіл, тренінгових і консалтингових установ тощо надав змогу виокремити доцільні моделі формування професійної культури майбутніх менеджерів, методи й засоби активізації навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей.

Ідею збагачення системи економічної освіти новітніми підходами, зорієнтованими на формування цілісної професійної культури продовжує стаття *Г. І. Матукової «Розвиток підприємницької культури в майбутніх фахівців-економістів»*. Авторкою окреслюється образ підприємця, який ініціює в собі досить широкий спектр різноманітних і водночас суперечливих властивостей. У ньому втілені соціокультурні цінності різних епох, він ототожнюється із економічним лідером і належить до особливого типу працівника, поведінка та господарська діяльність якого принципово відрізняється від поведінки та мотивації господарської діяльності «звичайного» господаря. На процес формування культури підприємництва впливає багато об'єктивних факторів, проте, за наявності спеціально організованого навчання та розробленій системі виховання, культура підприємницької діяльності може розвиватися комплексно. Ця ідея знайшла свою реалізацію в змісті представленого в роботі спецкурсу «Підприємництво та бізнес-культура», спрямованого на опрацювання «профілю сучасного підприємця», здатного конкурувати на ринку праці як фахівець економічного й соціально-культурного гатунку.

Сучасні соціально-економічні реалії викликають глобальні зміни в навчально-виховному процесі й вищій педагогічній школі. *О. А. Коновал і А. В. Бугра* у статті «*Елективний курс «Шляхи та методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів» як засіб формування професійно-педагогічної культури»* розкривають досвід удосконалення змісту

професійної підготовки майбутнього вчителя, формування технологічних складових його культури. Пропонований елективний курс побудований на засадах індивідуалізації самостійної роботи студентів природничо-математичних та інженерно-педагогічних факультетів з урахуванням нових технологій та методичних підходів до її організації.

Завершують монографію статті, зорієнтовані на презентацію досвіду запровадження культурологічного підходу до вдосконалення змісту навчання та виховання школярів.

Стаття *Л. О. Савченко і В. В. Шинкаренко «Система роботи з формування етно-художньої культури в молодших школярів»* є логічним продовженням наведених у попередньому розділі монографії теоретичних розробок авторів. Автори небезпідставно вважають, що попри існування низки робіт, які становлять загальний теоретичний і методичний фундамент формування етно-художньої культури особистості, науково-методичне забезпечення цього процесу носить безсистемний і фрагментарний характер, а творчий потенціал вчителя початкової школи не використовується в повній мірі. Авторська позиція ґрунтується на тому, що етно-художня культура людини безпосередньо пов'язана зі сприйняттям, оцінкою та виробництвом художніх творів у певній галузі мистецтва; вона розвивається в процесі занять художньо-творчою діяльністю і при перенесенні теоретичних знань законів мистецтва в творчий досвід. Ці висновки втілені в розробленій системі роботи з формування в молодших школярів етно-художньої культури, деталізованій в даній публікації.

Робота *О. В. Малихіна і І. С. Павленко «Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін»* концентрує свою увагу на становленні однієї з важливих складових культури особистості. Загальнокультурну компетентність учня старшої школи автори розглядають як інтегровану властивість особистості, зумовлену освоєнням світової й національної культурної спадщини, що спонукає старшокласника до активного використання культурних еталонів і цінностей у повсякденній взаємодії з оточуючими, стимулює прояв розсудливості й толерантності, у тому числі – при розв'язанні навчальних, пізнавальних, міжособистісних проблем. У роботі наведено авторський спецкурс, який дозволяє в природних умовах навчально-виховного процесу старшої школи сконцентрувати зусилля на формуванні загальнокультурної компетентності та її складових – когнітивно-аксіологічного, емпірико-процесуального, інформатичного, креативно-пізнавального та комунікативно-особистісного.

Як бачимо, представлені матеріали дають змогу з'ясувати, що культура майбутнього фахівця формується у всебічній та різноаспектній діяльності, а поповнота й глибина соціокультурного розвитку особистості обумовлена широтою, діапазоном і змістом культуротворчої діяльності, опосередковується якістю діяльності й спілкування, що цілеспрямовано організовуються в системі професійної підготовки.

Таким чином, різнопланові та різноаспектні дослідження, що знайшли своє втілення в матеріалах монографії **«Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі»** можуть бути

адресовані ученим, викладачам, аспірантам і студентам, педагогам-практикам, усім тим, хто цікавиться проблемами підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, орієнтується на провідні освітні парадигми.

*О. П. Крупський, О. О. Лаврентьєва, Є. В. Намлієв, Т. О. Дороніна,
О. А. Коновал, О. В. Малихін, Н. П. Мешко, І. О. Пальшкова, Л. О. Хомич,
О. В. Шевяков, Н. В. Волкова, І. О. Котик, Г. І. Матукова, С. О. Ніколаєнко,
О. Б. Потапенко, Л. О. Савченко, Т. І. Туркот, Н. М. Токарева, А. В. Шамне,
К. В. Тамбовська, А. В. Бугра, І. С. Павленко, В. В. Шинкаренко,
І. Ю. Щербина*

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОСТОРІ КУЛЬТУРИ

Л. О. Хомич

Освітні парадигми у світлі цивілізаційних процесів

Наряду з антропологічним, аксіологічним, когнітивним, інформаційно-технологічним та іншими підходами, парадигмальний становить методологічну концептуальну основу педагогічної науки. Сутнісною характеристикою парадигмального підходу є поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів та засобів наукової діяльності. Парадигмальний підхід дає можливість розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, визначити генезис багатьох педагогічних явищ та процесів, виявити тенденції та напрями концептуалізації педагогічного знання, вибрати форму постановки та вирішення проблеми у системі освіти [28, с.15].

Сутність парадигмального підходу розкривається через з'ясування поняття «парадигма», яке вперше дослідив американський вчений Т. Кун. Під парадигмою вчений розумів визнані усіма науковими досягненнями, які впродовж певного часу дають науковій спільноті модель постановки проблем та їх вирішення [16].

Загальна філософія освіти використовує поняття «парадигма», як зазначає І.А. Зязюн, для означення культурно-історичних типів педагогічного мислення й педагогічної дії. Будь-яка освітня парадигма в історії проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статичності, коли вона стає млявою і заважає розвитку. Тим часом в глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається переосмислення основних понять і зв'язків [9].

Педагогічна парадигма – це «сукупність стійких, повторюваних смислових характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодіють в освіті незалежно від ступеня та форм їх рефлексії» [14, с. 87].

С.У. Гончаренко визначає парадигму, як теорію (або модель постановки проблеми), що прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми – методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрям), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [7, с. 248].

Отже, у вітчизняній педагогічній науці парадигму розуміють як вихідну концептуальну схему, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду у науці [19, с. 69].

Методологічний інструментарій парадигмального підходу

Історичний підхід дозволяє простежити певні сутнісні характеристики процесу освіти в його історичному становленні. Він виявляє значущі зв'язки

між явищами всередині самої освіти, освіти й суспільства, держави й освіти тощо. Як стверджує А.Ж. Кусжанова, він дозволяє, по-перше, виявити і зрозуміти історично значущі елементи освіти, втрачені або суттєво трансформовані на певних етапах її розвитку. Їх врахування сприяє виробленню соціально-філософського погляду на освіту як на сферу життєдіяльності суспільства з самовідтворення і розвитку, на чинники природної еволюції цього інституту і можливостей його розумного, доцільного перетворення. По-друге, дозволяє шляхом порівняння з сучасністю побачити витоки сьогodнішніх процесів в освіті, оцінити їх позитивний або негативний потенціал, проблематизувати їх з конкретно-історичних чи теоретико-методологічних позицій, обґрунтувати сучасні труднощі, спрогнозувати їх вирішення [17].

Дослідження цивілізаційної природи освіти розширює уявлення й можливості для прийняття ідеї її різноманіття, зокрема індивідуальності в просторі загальності, а також для визнання необхідності виходити в освіті із загальнолюдських завдань і цінностей. Цьому сприяє зростаюче взаємопроникнення культур, підсилюючи потребу в аналізі проблем освіти в загальноцивілізаційному контексті [26]. Філософська основа й технологічний вплив на глибинні процеси культууроосвіти й формування ментальних характеристик людини й суспільства, людинотворчих функцій освіти, що мають цивілізаційний масштаб, представлені Б. Гершунським [6].

Формування цивілізацій – складний процес історичної взаємодії людини, суспільства і природи. У свою чергу, природні умови, специфіка виробничої технології і зміст праці людей та розвиток їх потреб визначають історично конкретний рівень культури суспільства. Поняття «культура» в широкому розумінні означає спосіб виготовлення матеріальних і духовних цінностей. Згідно з поширеним у літературі визначенням «культура» (від лат. cultura – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) – специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, що виявляється в продуктах матеріальної і духовної праці, в духовних цінностях, у ставленні людей до природи, у відносинах між собою. За своїм змістом слово «культура» близьке до поняття «цивілізація».

Відповідно до цього цивілізація визначається як історично конкретний стан суспільства, що характеризується особливим способом праці, певною суспільно-виробничою технологією й відповідною матеріальною і духовною культурою [20, с. 29]. Отже, цивілізація відбиває органічну сукупність соціально-економічних і культурних характеристик суспільства, досягнутий рівень продуктивних сил, спосіб взаємодії людини з природою.

Який ступінь суспільного розвитку слід вважати початком формування цивілізацій? Це період після другого суспільного поділу праці – відділення ремесла від землеробства. Виникають міста – спочатку як центри зосередження ремісничого виробництва, а потім і торгівлі. Це період виникнення виробництва безпосередньо для обміну – товарного виробництва і водночас торгівлі, причому не тільки в середині племені і на його кордонах, а й із заморськими територіями.

У різних регіонах планети цивілізації формувалися нерівномірно в часі і за

змістом. Стародавні цивілізації виростили безпосередньо з первісності, яка не зникла, а більшою чи меншою мірою залишалася і в свідомості людей, і в житті суспільства.

Географічна зона, у межах якої виникли осередки цивілізацій, охоплювала значний простір, але порівняно з усією площею світового суходолу була островом серед великого моря народів, що перебували на стадії дикості або тільки наближалися до порогу цивілізації.

Зона первинних цивілізацій поширювалася на Північну Африку, Передню, Південну і Східну Азію, де утворилася вузька смуга цивілізацій Єгипту, а далі на схід – ассіро-вавілонська цивілізація, цивілізація персів, Урарту, старовинні цивілізації Індії та Китаю. У південній частині Балканського півострова виникла кріто-мікенська цивілізація, на основі якої виросла давньогрецька, а на території сучасної Італії – римська цивілізація. В Америці сформувалися цивілізації майя, ацтеків та інків.

Більшість цивілізацій Старого Світу оформилися вже в III-II тисячолітті до н. е. В Америці цивілізаційний процес починається лише в кінці I тисячоліття до н. е.

Частина названих цивілізацій загинули, інші поступово еволюціонували (зокрема народів Сходу) різними темпами аж до сьогодні. Загибель римської цивілізації в кінці V ст. вважають закінченням періоду стародавньої історії світу. Античний світ дав життя двом найбільшим цивілізаціям – Західній Європи і Візантії, які розвивалися на базі багатих культурних традицій, створених Грецією і Римом. Після розпаду Римської імперії починається історія середньовіччя, коли центр світового розвитку поступово переміщується в Західну Європу, де утворюється західноєвропейська цивілізація, найпередовіша в світі.

Про роль освіти як прискорювального чинника розвитку, який кардинально змінює суспільство, стверджує І. Ільїнський [10]. В освіту завжди вкладався творчий зміст. В. Колесов при вивченні феноменологічної трансформації лексем «освіта» й «освічений» виокремив такі напрямки змін: від первісного розуміння цілісності людини та її людяності до виділення окремих аспектів: спочатку – знанневої компоненти й освіченості людини, потім – її професіоналізації [13]. Бо освічена – це не просто «розумна», але обов'язково й «культурна» в громадському, позитивно-ціннісному сенсі.

Парадигмальні освітні революції в соціокультурному контексті

Аналіз історичного процесу розвитку освіти дозволяє теоретично відтворити в ньому стійкі схеми освітньої практики, які називають парадигмами або моделями освіти. Більшість науковців поняття парадигми використовують у його первинному значенні як модель. Вони зазначають, що кожна історична епоха має свою парадигму та модель освіти. Зокрема в межах теорії суспільних формацій виділяють такі парадигмальні освітні революції:

1. Парадигмальна освітня революція епохи становлення людського суспільства аж до формування основних засад цивілізаційного, державного і соціально-класового суспільства.

2. Парадигмальна освітня революція епохи традиційного

(доіндустріального) суспільства з періоду розпаду первісної общини до періоду формування основ індустріального суспільства;

3. Парадигмальна освітня революція епохи індустріального суспільства з часу його створення до епохи постіндустріального суспільства;

4. Парадигмальна освітня революція епохи інформаційного суспільства в межах постіндустріального суспільства [15, с. 190].

Аналіз історичного досвіду переконує, що кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає певна педагогічна парадигма.

Можна стверджувати, що вже в умовах раннього суспільства, в рамках традиційної парадигми, розвинулася сутність освіти як механізму і засобу соціального відтворення й наслідування. Саме цю парадигму відрізняє формування людини яка є метою освіти. В її межах були сформовані три рівня соціалізації, необхідних для ефективної реалізації соціальної сутності та призначення освіти [17]. Тому можна вважати, що характерна для цієї парадигми структурно-змістова наповненість освіти стала однією з причин її багатовікової стійкості та результативності. Їй притаманна різноманітність моделей освіти, які були сформовані в різних суспільно-економічних формаціях.

Простежимо, як впливав рівень розвитку тієї чи іншої цивілізації на становлення освітніх парадигм. У формуванні філософсько-освітніх парадигм важливу роль відіграють парадигмально-освітні ідеї, зокрема такі: ідея соціальної ролі освіти, ідея самоактуалізації особистості, ідея колективного навчання та виховання, ідея індивідуального (персонального) навчання та виховання, ідея громадянської освіти, ідея релігійної освіти, ідея станової (загалом – соціально-диференційованої) освіти, ідея всебічного гармонійного розвитку людини, ідея пріоритетності певної сфери людської особистості (інтелектуальної, фізичного розвитку, орієнтація на працю чи служіння вітчизні тощо) [15, с. 188-189].

Традиційна парадигма освіти, що поклала початок процесу історичного розвитку людської діяльності щодо забезпечення механізму соціального наслідування, ефективно профункціонувала кілька тисячоліть, як зазначає А.Ж. Кусжанова. На зміну їй прийшла інша парадигма – релігійна, але змінивши першу на формально-інституціональному рівні, вона не знищила попередню, а лише відсунула її «вглиб». Перша модель світської парадигми – освіта як формування культури універсального знання прийшла на зміну релігійної. Розвиток науки, а точніше, природознавства, визначив появу такої норми та ідеалу знання, як його об'єктивність, що орієнтувало на максимальне виключення з нього суб'єктивного чинника, а з ними – і Людини. З цієї позиції, психологізація пізнання була недоліком. Простір знання, особливо друковані видання, ставали відчуженою від людини культурою. Хоча максимальне залучення до неї суб'єкта проголошувалося ідеалом і кінцевою метою освіти .

Друга модель світської парадигми – освіта як формування культури універсальної діяльності. Виникла в епоху капіталізму, коли вплив масштабної індустріалізованої діяльності людини на навколишнє середовище став визначальним. Уся культура людства стала розглядатися як породження суспільно-історичної практики (матеріальної й духовної). З цієї точки зору,

культура породжується, закріплюється, акумулюється й транслюється у вигляді стійких діяльнісних конструкцій – норм, а також у вигляді нормативного їх відображення в духовній культурі (у знаннях цих норм, їх оцінках тощо).

Третя модель світської парадигми – освіта як формування культури універсального мислення (універсальної інтелектуальної діяльності). Вона пов'язана з культурою універсальної інтелектуальної діяльності, має у своїй основі закони логіки й формально-логічні прийоми мислення, а також принципову установку на сутнісну схематизацію об'єкта освоєння, абстрагування від конкретно-соціальної специфіки його існування. Тому що метою освітньої дії, при абсолютизації значення цієї культури, стає інтелект, отже, не сама людина, а її мозок і виключно здатності його функціонування за правилами логіки.

Ці три моделі парадигм обґрунтовані у дослідженнях доктора філософських наук А.Ж. Кусжанової, що представлені у підбірці статей «Історичні типи освіти» [17]. Вона зазначає, що важливою метою освіти останніх століть є формування особистості, яка перебуває в гармонії з собою і з суспільством; особистості, з одного боку здатної до самореалізації, а з іншого боку, – такої, що відповідає нормам громадянського суспільства. Відповідно вчена виділяє такі моделі сучасної парадигми: перша – освіта як формування наукової картини світу; друга – освіта як професіоналізація; третя – освіта як формування культури розумової діяльності; четверта – освіта як підготовка до життя; п'ята – концепція безперервної освіти.

Отже, знаннева модель (традиційна парадигма) лежить в основі такого ідеалу освіти, як формування наукової картини світу. Діяльнісна модель (сучасна парадигма) проглядається в установках на формування професіонала або професійної культури. А мислерозвиваюча модель лягла в основу миследіяльнісних підходів, що проголошують кінцевою метою формування методологічної культури суб'єкта мислення. Але при цьому не можна не відзначити, що моделі сучасної освіти відрізняються від своїх історичних коренів втратою установки на універсальність і всеосяжність, що були у великій мірі ідеалами епохи Відродження.

Аналіз сучасної освітньої практики свідчить про існування різних типів парадигм, проте відсутня їхня єдина типологізація, зокрема можна назвати такі:

- Ш.О. Амонашвілі виділяє дві парадигми авторитарно-імперативну та гуманної педагогіки [2];
- Є.О. Ямбург пропонує виокремлювати теж дві педагогічні парадигми освіти – когнітивну та особистісну [30];
- На думку І.А. Колеснікової можна виділити три парадигмальні простори – це педагогічні парадигми традиції, науково-технократична, гуманітарна [12];
- Г.Б. Корнетов розкриває сутність трьох парадигм педагогіки – авторитарну, маніпуляцій та підтримки [14];
- Н.С. Розов виділяє ліберально-раціоналістичну, культуроцентричну та глобально-історичну парадигми освіти [24];
- А.А. Пінський розрізняє традиціоналістсько-консервативну,

раціоналістичну та феноменологічно-гуманістичну освітні парадигми [21];

- Х.Г. Тхагапсоев виокремлює консервативно-просвітницьку, ліберально-раціоналістичну та гуманістично-феноменологічну парадигми освіти [25];

- А.П. Валицька розкриває сутність консервативної, культурознавчої та культуротворчої освітніх парадигм [5];

- О.Г. Прікот виділяє п'ять науково-педагогічних парадигм – природнонаукову, технократичну, езотеричну, гуманістичну, поліфонічну [23];

- В. Фомін виділяє чотири різні парадигми навчання: педагогічну, андрагогічну, акмеологічну та комунікативну [27];

- Г. Ковальовим були виділені об'єктна, суб'єктна і діалогічна парадигми [11];

- А. Бойко характеризує чотири напрями у розвитку парадигм виховання: раціоналістичний, культуроцентричний, культуротворчий, особистісно-гуманістичний [4].

Аналіз різних типологізацій свідчить, що *по-перше*, при різноманітності підходів до визначення педагогічних парадигм усі вони основним критерієм визначають мету освіти, базові цінності, тип відносин між тими, хто навчається та тим, хто навчає, показники результативності освітнього процесу, *по-друге*, їх відрізняє чітка парадигмальна визначеність і універсальність стосовно охоплення та інтерпретації всього різноманіття педагогічної реальності різних епох та культур, *по-третє*, підходи до визначення педагогічних парадигм у всіх науковців схожі.

Якщо говорити про сьогодення то парадигма освіти на думку Ю. Шленова і Ю. Бойцова базується на трьох компонентах:

- освіта як формування культури універсального знання, де освітня культура розглядається як цінність у вигляді розширеного простору знань про світ;

- освіта як формування культури універсальної діяльності, де культура породжується, закріплюється та транслюється у вигляді стійких конструкцій – норм;

- освіта як формування універсальної інтелектуальної діяльності [29].

Сучасні пріоритетні освітні парадигми

На сучасному етапі суспільного розвитку відбувається модернізація у системі освіти, яка зумовлена цілою низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників розвитку світу в цілому і України зокрема. Серед об'єктивних, зокрема виокремлюють: 1) перехід людства від писемної до електронної технології освіти й спілкування; 2) глобалізацію національної економіки і політики, зміну суспільного ладу в Україні; 3) вихід природничих і суспільних наук на рівень тісної взаємодії у всесвітньому масштабі; 4) реальне перетворення освіти й науки в найважливіший фактор суспільного виробництва і соціального прогресу тощо. До суб'єктивних – варто віднести мету модернізації національної економіки, політичної системи країни, науки і освіти, сфери охорони здоров'я тощо [18, с. 5].

Філософія освіти аналізує систему освіти як фундаментальну основу й

парадигму педагогічної науки у її зв'язку з практикою – тобто як інститут задоволення практичних потреб суспільного розвитку.

У розвинених країнах світу освітня криза пов'язана з глибокими суспільними трансформаціями при переході від індустріального до постіндустріального й інформаційного суспільства, що тягне за собою різкі зміни в системі освіти, потребує переоцінки її традицій, світоглядного стереотипу, висуває нові ціннісні пріоритети освіти як форми суспільного виробництва.

У нашій країні значно більшу роль відіграють інші причини, зокрема такі: зміна суспільного ладу й ідеології, фінансування системи освіти й науки за залишковим принципом, недооцінка політиками й управлінцями значення освіти й науки як виробничої сили, падіння рівня навчальної і науково-дослідної роботи на тлі кадрової кризи в освіті й науці.

Якщо педагогічна наука не має чітких світоглядних, політико-ідеологічних і моральних цінностей у вигляді переконливого методологічного фундаменту, то й не варто претендувати на звання ефективної теорії діяльності педагога, вона неспроможна виконувати роль дієвого інструменту виховання й освіти.

Відповідно постає проблема пошуку нової парадигми. В освіті – це об'єктивне явище суспільного розвитку, яке зумовлюється:

- докорінними змінами у соціально-економічному житті суспільства;
- суперечностями у переході від одних до інших цивілізаційних цінностей;
- прогресивним розвитком педагогічної науки, її теорії і практики;
- врахуванням потреб та інтересів особистості в умовах демократичних перетворень.

У становленні сучасної освітньої парадигми в Україні все більшого значення набуває духовність, однак вона ще не набула пріоритету над інтелектуальним компонентом навчання й виховання підрастаючого покоління. Проходить апробація нових педагогічних технологій становлення духовної та інтелектуальної особистості.

Головними засадами нової парадигми вищої освіти є підготовка фахівців нового типу – творчих особистостей, здатних самостійно розширювати та поглиблювати наявну базу знань, здатних приймати рішення, спираючись не тільки на фактор професійної доцільності, але й на загальнолюдські цінності.

Перед вітчизняною освітньою системою постає завдання сформулювати громадянина, спроможного до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності, а формування ключових компетентностей, що відповідають основним видам діяльності громадянина, стає актуальним завданням навчально-виховного процесу.

Зміни, які відбуваються на шляху впровадження нової освітньої парадигми, пов'язані з навчально-виховними та організаційно-методичними засадами діяльності вищих навчальних закладів. Основою цих змін є перехід від репродуктивних до креативних методів підготовки спеціалістів.

Розуміння виховання як соціально-особистісного феномена є всезагальним підґрунтям нової парадигми. Нетрадиційна гуманістична парадигма виховання [11, с. 15] на думку А. Бойко ґрунтується на таких ідеях:

1. Розуміння дитини як суб'єкта та мети виховання.
2. Усвідомлення виховання як соціально-особистісного феномену.
3. Проектування та розвиток світоглядного аспекту філософії освіти.
4. Підготовка педагогічних кадрів нової генерації.
5. Об'єднання виховних зусиль.

Проаналізуємо провідні ідеї сучасної парадигми вищої педагогічної освіти – гуманістичної.

- *Цілісність як єдність світу і людини.* Вона зумовлена діалектичним розумінням навколишньої дійсності та дає уявлення про наявність зв'язків між процесами і явищами в природі й суспільному житті.

Сутність цілісності навчально-виховного процесу полягає в підпорядкуванні всіх його компонентів, частин і функцій головному – формуванню цілісної особистості майбутнього вчителя. Цілісність можна розглядати на різних рівнях, зокрема: усього навчально-виховного процесу; циклу предметів; окремо взятого предмета; одиниць знань, що засвоюються. Цілісність педагогічного процесу потрібно враховувати вже на стадії розробки навчальних програм і реально забезпечувати тільки за умови додержання основних аспектів: повноти і єдності освітньої, виховної і розвивальної мети навчання; повноти взаємозв'язку і концептуальності змісту; комплексного використання методів, прийомів і засобів навчання [8, С.9].

- *Гуманізація освіти.* Додержання принципу гуманізації навчання дає змогу створити оптимальні умови для реалізації духовних та інтелектуальних можливостей особистості й забезпечити перехід у навчанні майбутніх учителів до взаємодії інформаційної і розвивальної, творчої моделі. Як відомо, творча діяльність – головний фактор розвитку особистості, її індивідуальності.

Створити соціально-педагогічні умови, що забезпечували б виховання гуманної соціально активної особистості, готували до повноцінного і щасливого життя, це головна мета, яку висуває суспільство перед системою освіти. Тому потрібно здійснювати гуманізацію освіти, тобто реалізувати в освітньому процесі тенденції гуманізації сучасного суспільства, в якому б людська особистість визнавалася найвищою цінністю, а утвердження блага людини було б найважливішим критерієм суспільних відносин.

Ця проблема актуальна на сучасному етапі суспільного розвитку, хоча й не нова, бо відомо кілька джерел гуманного педагогічного мислення: класична гуманна педагогічна спадщина (від М.Ф. Квінтіліана, Я.А. Коменського до В.О. Сухомлинського); психолого-дидактичні експериментальні дослідження проблем гуманізації освіти; дослідження зарубіжної «гуманістичної психології»; ідеї педагогіки співробітництва.

Учитель, як зазначає Ш.О. Амонашвілі, повинен додержувати принципів гуманізації педагогічного процесу, зокрема, забезпечувати пізнання й засвоєння дитиною суто людського; пізнання дитиною себе як людини; створювати умови для збігу інтересів дитини із загальнолюдськими; унеможливити використання засобів, що здатні спровокувати дитину на антисоціальні вияви; надавати дитині необхідний суспільний простір для найяскравішого виявлення її інтересів; олюднювати обставини; визначати якості особистості дитини, що формується, її освіченість і розвиток [1, с. 167].

Поняття «гуманізація освіти» в наш час розуміють по-різному: як зміну змісту освіти, збільшення в ній питомої ваги гуманітарних знань і цінностей загальнолюдської культури загалом; як демократизацію педагогічного спілкування, створення в кожному навчальному закладі належного морально-психологічного клімату; як урахування індивідуальних особливостей школярів; звернення до мотиваційно-потрібнісної сфери дитини.

Найповніше й найглибше визначення поняття гуманізації школи – це олюднення особистості кожного педагога й кожної дитини. Отже, потрібно переосмислити мету підготовки вчителя. Важливо не тільки вдосконалювати сферу професійних знань, умінь і навичок, а й насамперед цілеспрямовано формувати всі лінії становлення особистості педагога: його ціннісні естетичні орієнтації, спонукальну (мотиваційно-потрібнісну сферу) і виконавську регуляцію (професійні знання, уміння і навички).

Багатство педагога – це його неповторна особистість; повернути школу до дитини зможе лише той, хто взяв на озброєння гуманістичні цінності й здатен реалізувати їх у своїй педагогічній діяльності. Виділяють такі ціннісні орієнтації вчителя-гуманіста: ставлення до педагогічної діяльності як до покликання; мотиваційна спрямованість учителя не тільки на предмет викладання, а й на учня; педагогічний гуманізм, що неможливий без прийняття себе й учнів (він виявляється в довірі й повазі до дітей, у переконаності в їхніх здібностях і можливостях); прагнення та уміння відчувати іншого як себе, ставати на його позицію, розуміти внутрішній світ дитини; діалогізм як бажання і вміння слухати й чути дитину; співпраця як настанова на взаємодію з учнем у процесі спільної діяльності.

- *Антропоцентризм* – цінність індивідуальності особистості. Головним завданням сучасної школи є реалізація особистісно-орієнтованої моделі освіти. У зв'язку з цим постає питання про підготовку вчителя, здатного здійснювати його в навчально-виховному процесі. Формувати такого вчителя потрібно в середовищі, для якого характерні високогуманні відносини між викладачами і студентами навчального закладу, в умовах реалізації ідей педагогіки співробітництва. Педагогіка співробітництва спрямована на формування високогуманних відносин між суб'єктами педагогічного процесу; організацію навчального процесу, який би забезпечував творчий розвиток майбутнього спеціаліста; індивідуалізацію і диференціацію навчання у вищому навчальному закладі; на формування творчого колективу студентів; співпрацю між педагогами і студентами.

В умовах реалізації особистісно-орієнтованого принципу освіти у вищих навчальних закладах забезпечуються права студентів на свободу вибору в педагогічному процесі альтернативних варіантів навчальних планів і схем вивчення навчальних дисциплін; альтернативних варіантів технологій навчання; режиму, порядку, логіки й послідовності вивчення дисциплін; основних і суміжних спеціальностей, темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання загалом: співвідношення лекційних і практичних занять в годинах; форм і методів навчання, контролю і оцінювання результатів вивчення дисциплін; наукової школи і теми наукової роботи, мети педагогічної практики, форми випускного державного екзамену.

Отже, необхідно дотримуватись таких педагогічних умов, що визначають суб'єкт-суб'єктні відносини у навчальному процесі педагогічного закладу:

1. Можливість вибору альтернативних варіантів навчальних планів і програм. Кожен викладач повинен мати власну модифікацію основної програми дисципліни, яку він викладає. Психолого-педагогічне завдання полягає в тому, щоб студент прийняв зміст тієї чи іншої програми, зацікавився ним. Тільки за таких умов можливе взаєморозуміння й правильне планування пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями, уміннями й навичками.

2. Сприяння творчому розвитку особистості кожного студента. Цього досягають використанням у навчальному процесі інноваційних форм організації діяльності, зокрема створенням педагогічних і творчих майстерень, проблемних груп, до яких входять студенти всіх курсів, а також дослідницьких лабораторій для проведення експериментів з психолого-педагогічних проблем.

3. Співпраця зі студентами в процесі навчання. Співпрацю слід розуміти як наявність у суб'єктів навчальної діяльності спільних інтересів у розв'язанні пізнавальних завдань, що забезпечує культуру педагогічного спілкування у вищому навчальному закладі. Від того, як складуться відносини між студентами і викладачами, залежить ефективність підготовки майбутнього вчителя.

4. Індивідуалізація навчання студентів. Учені розуміють під індивідуалізацією професійно-педагогічної підготовки таку організацію навчального процесу (у змістовому, цілемотиваційному й технологічному аспектах), коли головною цінністю стає формування професійної індивідуальності студентів. Проведене дослідження довело, що починати ознайомлення майбутнього вчителя з його індивідуальними особливостями потрібно на заняттях із загальної психології та психодіагностики, орієнтуючи студентів на складання власного психологічного портрета. Психологічний аспект освітнього (не обов'язково навчального) процесу теж має свою значущість і сприяє розвитку інтересу до нього. За допомогою освіти індивід набуває певний символічний капітал, який сприяє зміцненню його позицій у самовизначенні й життєдіяльності, а також проживає психологічно оформлені ситуації, які емоційно забарвлюють його життя в позитивні чи негативні тони. Психологічно індивід може отримати від цього процесу, світорозуміння і набуття сенсу життєдіяльності, а на їх основі, в свою чергу, формуються його самодисципліна, вибір норм, розстановка пріоритетів, цінностей, мотивації, тобто духовна свобода. Він знаходить через освіту психологічну стійкість і комфорт, самостійність і незалежність, задовольняє пізнавальний інтерес, отримуючи задоволення і радість пізнання, освоює культуру почуттів і ще багато чого іншого.

Враховувати особливості професійного розвитку на рівні технології діяльності слід на заняттях з основ педагогічної майстерності. Це сприяє визначенню особистісного компонента індивідуальності кожного студента. Воно також здійснюється в процесі всебічного самодослідження і самоосвіти.

• *Саморозвиток.* Важливою властивістю творчого потенціалу майбутнього вчителя є здатність до саморозвитку, створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у собі. Формування цієї здатності, на думку Л.В. Сохань, визначається зовнішніми й внутрішніми чинниками, оптимальністю їх поєднання. До внутрішніх відносять: природні передумови

(загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотивацію (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляцію). Вони повинні узгоджуватися із зовнішніми умовами, що виступають як суспільно необхідні. Творчий потенціал обов'язково має бути проаналізований, по-перше, у плані вимог суспільства до життєдіяльності, котрі визначають соціальні умови для розвитку творчості; по-друге, з боку вимог, які виступають стосовно суб'єкта творчості. Отже, творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньоособистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності й особисте ставлення до творчості [22].

• *Загальнокультурний розвиток*, який реалізується за допомогою культурологічного підходу і передбачає виховання людини культури шляхом збереження культури як середовища, яке живить і виховує особистість через діалог культур. Загальнокультурний рівень особистості вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); соціально-психологічної культури як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; професійної культури, яка проявляється в умінні творчо організувати цілісний навчально-виховний процес.

Враховуючи глобалізаційні процеси, такі як людиноцентризм, громадянська стійкість, технологічна інноваційність і своєрідність, ми визначили методологічні засади загальнокультурного розвитку особистості в системі професійної освіти.

По-перше, *необхідно забезпечити пріоритет розвитку особистості в суспільстві*. Це передбачає створення умов для саморозвитку особистості у навчально-виховному процесі, реалізації закладених у ній сутнісних сил, максимально можливої самоактуалізації людини.

По-друге, *необхідно формувати особистість із інноваційним типом мислення*, яка здатна до сприйняття постійних змін у суспільстві. Це пов'язано з процесом соціалізації особистості, який повинен допомогти вижити в суспільному потоці криз і революцій – екологічних, енергетичних, інформативних, комп'ютерних тощо; оволодіти досвідом старших, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення. При цьому особистість має прагнути до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання. Ці процеси стимулюють не пасивну поведінку, а розвиток активного творчого самоствердження в суспільстві.

По-третє, *необхідно виховувати свідомих громадян й патріотів рідної землі*. Тобто, необхідно виховати людину з певним типом соціально зумовленої поведінки, яка характеризується набором прав і обов'язків, поважає і дотримується норм, правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, своїх традицій.

По-четверте, *необхідно визнавати ціннісний (аксіологічний) підхід пріоритетним у загальнокультурному розвитку особистості*. Це передбачає вивчення процесів і явищ з позиції їхньої цінності для навчання, виховання і розвитку особистості на всіх етапах професійного становлення.

По-п'яте, *необхідно сприяти становленню та творчому розвитку особистості, її фізичного й морального здоров'я*. Це пов'язано з формуванням духовно багатого покоління, творчої особистості, яка змогла б розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації. Актуальною є проблема розвитку особистості, її моралі, гідності, оскільки суспільство перебуває в глибокій, глобальній, системній кризі, зокрема – духовній. Важливою соціально-педагогічною проблемою є формування здорового способу життя, яка є актуальною для суспільного розвитку, особливо в умовах сучасних цивілізаційних процесів, що притаманні усім сферам людської життєдіяльності.

Отже, загальнокультурний розвиток особистості ґрунтується на принципі створення цілісного культурно-освітнього простору й орієнтований на неперервний розвиток особистості, на оволодіння нею духовними і матеріальними багатствами, які забезпечують для кожного свідому життєдіяльність, розумне ставлення до природи, суспільства, держави.

- *Культурологічний підхід*. Відповідно зміст культурологічної парадигми спрямовано на активне й критичне освоєння особистістю способів ціннісного, морального, рефлексивного напряму думок у процесі пізнання, поведінки й діяльності. Впровадження культурологічного підходу у вищому навчальному закладі на початку третього тисячоліття слід розглядати як єдність широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань. Він повинен забезпечити оволодіння основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження їх в свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість.

Усі охарактеризовані ідеї взаємопов'язані і тільки в єдності дають уявлення про сучасну гуманістичну парадигму педагогічної освіти. Її реалізація у вищому педагогічному закладі передбачає дотримання ряду вимог в організації процесу навчання і виховання студентської молоді.

По-перше, він зумовлений суспільними потребами, що відбивають стан розвитку країни, її економіки і можливості розвитку освіти. Вимога спрямована на реалізацію головної мети педагогічних навчальних закладів у сучасних умовах – формувати вчителя, здатного творчо розв'язувати проблеми навчально-виховного процесу в школі, вчителя, який забезпечить інтелектуальний, фізичний, моральний і естетичний розвиток учнів, тобто високоосвіченого і висококваліфікованого спеціаліста.

По-друге, залежить від матеріально-технічної бази й рівня кваліфікації викладацького складу вищого навчального закладу. Згідно з цією вимогою навчально-виховний процес потрібно забезпечувати лабораторно-аудиторним фондом і навчально-технічними засобами, базою педагогічної практики, а також ефективними методами застосування ТЗН, комп'ютерної техніки,

навчально-методичними посібниками.

По-третє, є цілісним, що виявляється в єдності навчання, виховання і розвитку особистості майбутнього вчителя на основі комплексної організації його діяльності під час навчання. Ця вимога зумовлює формування морально цілісної особистості, в якій прагнення, слово, вчинки не суперечать нормам моралі, виробленим у суспільстві і яка здатна організувати цілісний навчально-виховний процес у школі.

По-четверте, забезпечує взаємозв'язок навчальних і реальних пізнавальних можливостей студентів; це означає, що студент є суб'єктом педагогічного процесу у ВНЗ, має право вибору альтернативних навчальних планів і програм, можливість для вдосконалення своїх задатків у процесі самостійної науково-пізнавальної і практичної діяльності.

По-п'яте, єдиний у викладанні й навчанні. Ця вимога виявляє спільність діяльності викладача вищого навчального закладу і студента, завдяки чому в педагогічному процесі не тільки розвивається студент, а й вдосконалює свій науково-теоретичний і методичний рівень викладач. Отже, відносини між учасниками педагогічного процесу є основним компонентом педагогічної діяльності, а суб'єкт-суб'єктивні відносини – запорукою його успіху.

По-шосте, зумовлює взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм організації навчання. Її основу становить міждисциплінарна психолого-педагогічна концепція, зорієнтована на високий рівень комунікативності й активності студентів, теоретичної рефлексії, на інноваційну й інтелектуальну ініціативу, активність суб'єктів навчання.

Висновки. Парадигма в освіті – це об'єктивне явище суспільного розвитку, яке зумовлюється: докорінними змінами у соціально-економічному житті суспільства; суперечностями у переході від одних до інших цивілізаційних цінностей; прогресивним розвитком педагогічної науки, її теорії і практики; врахуванням потреб та інтересів особистості в умовах демократичних перетворень. Сучасна гуманістична парадигма вищої педагогічної освіти спрямована на забезпечення ґрунтового загальнокультурного розвитку й формування гармонійної, цілісної особистості майбутнього вчителя.

Загальнокультурний розвиток особистості ґрунтується на принципі створення цілісного культурно-освітнього простору й орієнтований на неперервний розвиток особистості. Методологічними засадами загальнокультурного розвитку особистості в системі професійної освіти є: забезпечення пріоритету розвитку особистості в суспільстві, формування особистості із інноваційним типом мислення, виховання свідомих громадян й патріотів рідної землі, визнання аксіологічного підходу як пріоритетного в загальнокультурному розвитку особистості, сприяння становленню та творчому розвитку особистості, її фізичного й морального здоров'я.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144-177.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили.

– М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.

3. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями) : Навчально-методичний посібник / А. М. Бойко. – К. :ІЗМН, 1996. – 232с.

4. Бойко А. Парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору / А. М. Бойко // Рідна школа. – 2001. – №3. – С. 7-10.

5. Валицкая А. П. Современные стратеги образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогіка. – 1997. – № 2. – С. 3-8.

6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) : Учебное пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

8. Загвязинский В. И. О противоречиях становления целостности учебного процесса // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе / В. И. Загвязинский. – Волгоград, 1986. – С. 9-11.

9. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : Монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

10. Ильинский И. Образовательная революция / И. Ильинский. – М. : Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 529 с.

11. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42-51.

12. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2002. – 288 с.

13. Колесов В. В. Культура речи – культура поведения / В. В. Колесов. – Л. : Лениздат, 1988. – 271 с.

14. Корнетов Г. Б. Общая педагогика : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.

15. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : Навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

16. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. И. З. Налетова. – М. : 000 «Издательство АСТ, 2002. – 608 с.

17. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования /А.Ж. Кусжанова // Кредо. – 1998. – № 6. – Режим доступа до журналу : <http://credonew.ru/content/view/107/50/>.

18. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія / Серія «Методологія вищої освіти: соціально-педагогічні проблеми». – К. : 2007. – 257 с.

19. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко; ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.

20. Основи економічної теорії: політекономічний аспект : Підручник / ред. Г. Н. Климка, В. П. Нестеренка. – К. :Вища шк.,1994. – 559 с.

21. Пинсий А. А. Образование свободы и несвобода в образовании / А. А. Пинский. – М. : Наука, 2001. – 201 с.

22. Психологія і педагогіка життєтворчості : Навч.метод.посібник / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст.голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (наук.ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.

23. Прикот О. Г. Методологические основания педагогической систематологии :

дис... д-ра пед. Наук : 13.00.01 / О.Г. Прикот. – СПб., 1997. – 303 с.

24. Розов Н. С. философия гуманитарного образования / Н. С. Розов. – М. : ИЦП КПС, 1993. – 190 с.

25. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103-110.

26. Утюж І. Г. Цивілізаційна парадигма освіти: теоретико-методологічний аспект / І. Г. Утюж // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запоріжжя, 2009. – Випуск 38. – С. 60-66.

27. Фомин В. И. Содержание образования при обучении взрослых на примере математики / В.И. Фомин : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uni.ulsu.ru/konf/ped/fomin.htm>. – Заголовок з екрану.

28. Шкабара И. Е. Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX-XVIII вв.) : монография / И. Е. Шкабара. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 444 с.

29. Шленов Ю. Стратегия образования XXI века и качество жизни / Ю. Шленов, Ю. Бойцов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2003. – №4. – С. 24.

30. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная школа: Теоретические основы и практика реализации / Е. А. Ямбург – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.

Н. М. Токарева

Рефлексивно-діалогічна парадигма становлення особистості постіндустріального суспільства у вимірах культури

Послідовність розвитку суспільства кінця ХХ – початку ХХІ століття була означена концептуальними змінами в сфері інформаційних технологій, що спричинило визнання існування постіндустріального типу суспільства.

Розвиток комп'ютерних технологій і засобів комунікації детермінують відхід від централізованого розподілу інформації у межах сучасного соціального середовища, створюють практично необмежені можливості доступу до інформаційних потоків, завдяки чому людина може перебувати в тому фрагменті інформаційного простору, який є найбільш цікавим для неї у режимі реального часу. Глобальне зростання накопичених людством обсягів інформації у межах сучасного суспільства засвідчує не лише значущість соціальної пам'яті, але й виступає інструментом особистісного зростання та прийняття суб'єктивних рішень щодо виборів культурно-історичного континууму.

Трансформаційні тенденції сучасного соціально-культурного простору (прискорення історії, входження суспільства в епоху постмодернізму (postmodern age), посилення ролі інформаційних систем у житті людини, загострення проблеми особистісної ідентичності людини, пошуки соціокультурної ідентичності та її естетики, напрацювання постнекласичної методології науки тощо у несталих умовах кризової епохи буття постіндустріального суспільства України детермінують перспективи критичного переосмислення парадигм наукових досліджень у контексті постмодерністської думки.

Новації постмодернізму відзначені впливом філософії структуралізму і

«нової критики» (Ж. Лакан, М. Фуко, Ж. Делез, Ф. Гваттарі, Ю. Крістева, Ж. Дерріда, Р. Барт, Ж.-Ф. Ліотар, П. Клоссовські, філософська спадщина М. М. Бахтина та ін.), що декларують відмову від догматизму, ствердження багатозначності, динамічності реального контенту, творче ставлення до традицій, відкритість.

Активна інформатизація світового простору та перетворення інформаційних та інтелектуальних ресурсів у основний потенціал висхідного розвитку постіндустріального (інформаційного) суспільства моделюють культурно-середовищний простір, в межах якого актуальності набуває компетентнісний розвиток особистості (Р. Арон, Д. Белл, Г. Бекер, Ф. Бродель, П. Дракер, Г. Маркузе, Д. Норт, У. Ростоу, Г. Стіглер та ін.) у площині культурно-історичного становлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

У нових геокультурних контекстах постіндустріального суспільства, ознакою якого є необмежений потенціал серійного відтворення та тиражування соціокультурного досвіду, відбувається звільнення культури від низки внутрішніх ідеологічних та естетичних стереотипів, формується особливе світосприйняття із притаманними йому рисами еkleктики, тяжінням до стилізації, переінакшення, ремінісценції, алюзії. Характерними ознаками культурологічної парадигми постмодернізму традиційно вважають ствердження культу автономної особистості, прагнення поєднати істини (часом полярно протилежні) різних людей, націй, культур, релігій, філософій, фрагментарність, іронічність та пародійність відображення повсякденної реальності, потяг до архаїки, міфотворчості тощо (Ж. Дерріда, Ж. Батай, Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко, І. Хасан та ін.) .

Екстраполяція філософсько-культурологічної парадигми постмодернізму (Н. Габор, А.Г. Дугін, Ю. Хабермас та ін.) на інші простори самореалізації людини у вимірах соціокультурного середовища зумовлює специфіку сучасних досліджень продуктивної діяльності людства, зокрема – психолого-педагогічного спрямування.

Не залишається осторонь епістемологічних дискусій і культурно-історична психологія (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, С.Д. Максименко, Б.Г. Мещеряков, Н.В. Чепелева, А.Г. Чеснокова), що позиціонує себе як гуманітарно-герменевтичну дисципліну. Адекватне висвітлення об'єкта її наукових досліджень – людини як суб'єкта саморозвитку у контексті динамічних світів культури – є можливим лише у площині долучення до міждисциплінарного дискурсу у парадигмі постнекласичної раціональності [11] та культурного релятивізму (у традиції Р. Барта, М. Вебера, В. Дильтея, Г. Гарда, К. Юнга та ін.), що доводить свою евристичність при вивченні унікальних стратегій життєтворчості особистості.

Вітально-аксіологічна концепція особистості

У багаторівневому, суперечливому процесі пристосування людини до змінних умов існування внутрішньоособистісні когнітивно-інформаційні процеси не є основними детермінантами, а діють згідно із соціальним (у тому числі й культурним) нормативним контекстом. Наше «Я» конструється і модифікується в соціальних умовах, змінюється залежно від соціального

контексту і власної ідентичності; від соціального середовища залежать наші установки й поведінка.

Самовизначення особистості відбувається під закономірним, але не завжди усвідомлюваним нею впливом соціального значущого оточення (реалізуються основні модальності соціального впливу) в результаті комунікативного моделювання особистісних конструктів.

Серед філософсько-антропологічних теорій, що претендують на роль методологічного підґрунтя сучасної персонології, вітально-аксіологічна концепція особистості В.Ф. Сержантова та його послідовників (Г.В. Гребеньков, А.Т. Москаленко, Н.М. Чайкова та ін.) посідає не останнє місце [23; 16; 10]. Автор даної концепції В.Ф. Сержантов переконаний, що функцію синтезу у персонологічних теоріях має виконувати «психологічна особистість», або, точніше, система понять, що виражає психологічну структуру особистості, адже основні компоненти психологічної структури особистості, будучи соціально обумовленими і сповненими соціального змісту (свідомість, характер, спрямованість, мотивація), разом із тим є проявами фізіологічної активності мозку і організму в цілому.

Відповідно до вітально-аксіологічної концепції, становлення індивіда особистістю передбачає пізнання ним самого себе (у тих чи інших проявах свого буття) як істоти, що відрізняється від інших, як певної суб'єктивно замкнутої реальності. Це виявляється у факті іменування себе «Я». Феномен «Я» є власною, автентичною, індивідуально неповторною субстанцією особистості [16, с. 208], є свідченням становлення особистості.

Субстанціональним початком активності особистості, що є контекстом здійснення буття, на думку В.Ф. Сержантова, є життєві (вітальні) функції людини – вектори, аспекти динамічної (функціональної) інтеграції організму у його стосунках із зовнішнім світом [16, с. 208]. Вітальні функції відображаються свідомістю і осмислюються як фундаментальні потреби індивіда, що розуміються як базисні зв'язки (стосунки) людини із зовнішнім світом: потреби у розгортанні життєдіяльності індивіда у певному напрямі та усвідомлення необхідності в атрибутах зовнішнього об'єктивного світу та в маніпуляціях (консумативних або операційно-праксеологічних) із ними, у інших людях та певних взаєминах із ними. При цьому потреби розглядаються не лише як вираження певної необхідності індивіда у чому-небудь. Вони скоріше тлумачаться як іманентні і необхідні умови буття і становлення людини – вітальне «Я» (Ego Vit), її онтогенезу у всіх його проявах і вимірах: соматичному, соціальному, персонологічному.

Вітальні функції (індивідуально-органічні, сексуально-родові, пізнавальні та соціабельні) передбачають їхню об'єктивацію, являють собою у ході своєї реалізації інтеграцію різних процесів життєдіяльності організму і лежать в основі мотивації поведінки людини [23].

Іншою підсистемою структури особистості, відповідно до вітально-аксіологічної концепції, є система ціннісних орієнтацій, або, згідно із термінологією В.Ф. Сержантова, – аксіологічне «Я» (Ego Ax), що розвивається у культурно-історичних вимірах цивілізації.

Система ціннісних орієнтацій людини включає в себе цінності

суспільства, що функціонують у певній національній культурі, як-от: моральні імперативи, естетичні, релігійні та філософські ідеї, правові норми, політичні переконання тощо. Ціннісні орієнтації особистості у контексті особистісного смислу визначають принципи розуміння людиною соціальної реальності, власної поведінки та поведінки інших людей, виступають регуляторами поведінки, а отже є аксіологічними функціями особистості [16, с. 212-213], а саме: життя і смерть, свобода, справедливість, обов'язок, добро і зло, нарешті, сенс життя як головна інтегральна аксіологічна функція особистості тощо, природа яких детермінована не лише потребами, але й здатністю людини до оціночної діяльності.

Ціннісні орієнтації особистості формуються лише в процесі індивідуального засвоєння зовнішніх щодо суб'єкта цінностей – норм, стандартів, імперативів суспільства. Прийняття цінностей як орієнтирів діяльності зумовлює смисложиттєвий зміст вчинків людини, її ставлення до інших. Проте, щоб ці зовнішні цінності стали для особистості внутрішніми, вони мають бути екзистенційно пережитими, усвідомленими, а відповідно, мають стати потребою, бути інтеріоризованими як аксіологічні функції вчинку, тобто мають стати установкою. Надалі, як зазначає Г.В. Гребеньков, щоб дані установки отримали не лише зовнішнє схвалення з точки зору «має бути», стали б цінними у суспільному контексті, але й отримали внутрішню оцінку як цінності у самого індивіда, необхідними є зовнішні соціальні умови, що створюють обставини драматизму і боротьби, пошуку людиною своєї ідентичності [10, с. 227].

Аксіологічні функції особистості мають фундаментальні особливості: будучи знаннями, вони набувають форму переконань і функціонують як імперативи внутрішнього життя і поведінки, що існують у свідомості на лінгвістичному рівні і мають соціально-історичну обумовленість. Іншими словами, це вищі внутрішні регулятори людської діяльності, кожна з яких є формою розуміння індивідом самого себе і виражає цільову спрямованість суб'єкта [16, с. 213].

Аксіологічні функції особистості не лише характеризуються значною стійкістю, але завдяки їм особистість набуває статусу автономного суб'єкта діяльності із властивими йому рисами характеру (ініціативністю, відповідальністю тощо), що підтверджує положення вітально-аксіологічної концепції стосовно «внутрішньої логіки» становлення особистості як її «персоналізації» [10, с. 228]. Система ціннісних орієнтацій особистості, або аксіологічне «Я» (Ego Ax), формується на підставі асимілювання всіх доступних індивіду матеріальних і духовних цінностей у процесі усвідомлювання ним сенсу його життя, що не суперечить вітальній структурі індивіда. Цей спосіб усвідомлення вітального «Я» у категоріях аксіологічного «Я» або, іншими словами, певна система зв'язків елементів однієї підсистеми особистості із елементами іншої, утворює третю підсистему особистості – рефлексивне «Я» (Ego Ref) [16, с. 211].

В єдності вітальне «Я» і аксіологічне «Я» утворюють єдине тотальне «Я» особистості (рис. 1), становлення якого відбувається у конкретному соціальному середовищі, що вносить принципові структурні зміни у виявленні

й власне виникненні тих чи інших характерологічних утворень – фіксованих установок, і відповідних їм аксіологічних функцій, концепції індивідуальності, характеру в цілому.

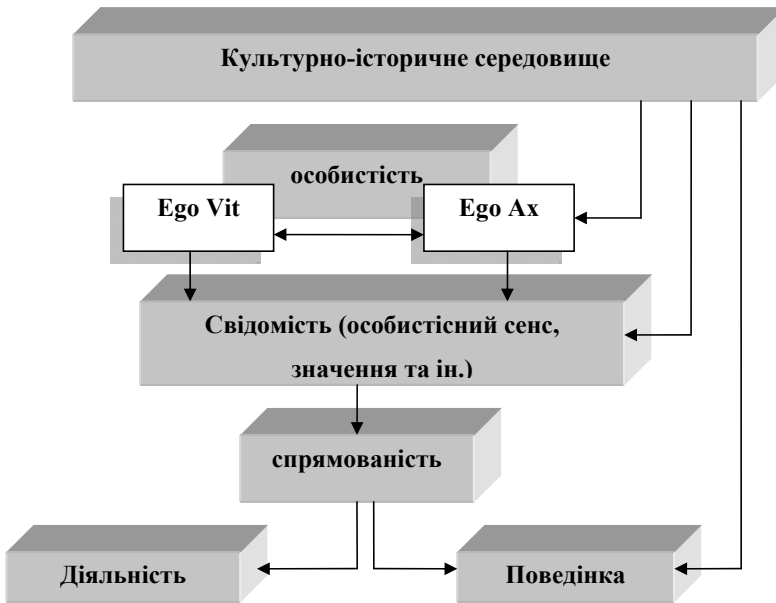


Рис. 1. Схема становлення особистості (вітально-аксіологічна концепція особистості В.Ф. Сержантова)

Основною передумовою напрацювання стратегії інтенціональності особистості (стиль поведінки, образ життя, вибір особистісної системи цінностей в якості когнітивної складової основних фіксованих установок, які утворюють основу характеру тощо) виступає персональна взаємодія людини із ціннісно-сисловою сферою реальності як культурою. Осмислюючи власну життєдіяльність, механізми ідентифікації, намагаючись реалізувати себе у певному фрагменті діяльнісного опанування реальністю, особистість буде межі свого «Я», своїх смислів та цінностей.

Сенс життя, як інтегруючий елемент системи ціннісної орієнтації особистості (Ego Ax), є найбільш суттєвим проявом рефлексивного «я» (Ego Ref), оскільки у особистісно значущих вчинках індивід, виходячи зі своєї концепції сенсу життя і відповідно до нього свідомо визначеної стратегії життя, внутрішньо спонукається до формування певної концепції «я», яку він постійно співвідносить із свідомо визначеною ситуацією своїх дій [16, с. 231]. У парадигмі аксіологічної психології рефлексію можна інтерпретувати як засіб інтелектуалізації особистісних смислів, напрацьованих у процесі комунікації і спільної діяльності в межах культурно-історичного простору.

Діалогічний модус комунікативної культури особистості

Головним засобом забезпечення солідарності суб'єктів життєтворчості в умовах постіндустріального суспільства є культура людських взаємин,

цивілізований спосіб спілкування, що базується на принципах пріоритету соціальних, тобто суспільно значущих інтересів, синтезі індивідуальних свобод та спільної відповідальності у площині діалогічних, рівноправних стосунків. Означені тенденції перетворюються на рубежі ХХ – ХХІ століть на одну із домінант суспільного життя, на загальнолюдську норму діалогічного мислення та поведінки.

У даному контексті методологічне значення має постановка проблеми діалогу як смислоутворювального елементу процесу спілкування у діалогічному за своїми глибинними джерелами світі (М.М. Бахтін).

Соціальне життя трансформує структури особистісного життєтворення за посередництвом мови (знаків), змісту взаємодії суб'єкта із об'єктами (інтелектуальні цінності) та правил організації процесів мислення (колективні логічні або дологічні норми). У даному контексті інтеріоризовані соціальні стосунки зумовлюють нові можливості мисленнево-мовленневої стратегії суб'єктивної поведінки у діалогічному дискурсі (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, В.С. Мухіна, Ж. Піаже).

Основу формування нових психічних та особистісних властивостей людини, освоєння навичок адекватних соціальних стосунків складає *спілкування* як складна поліфункціональна система взаємодії людей у процесі реалізації різних видів діяльності, зокрема – комунікативної.

Комунікативна діяльність є складним багатоканальним процесом встановлення і розвитку контактів між людьми, детермінований потребами в спільній діяльності. Основними складовими аспектами комунікативної діяльності є: інформаційно-комунікативний аспект, що визначає сферу і спрямованість обміну інформацією за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування; регуляційно-комунікативний аспект зумовлює регулювання поведінки партнерів по спілкуванню у контексті спільного стилю діяльності, сумісність суб'єктів комунікації, синхронність їх поведінки тощо; афективно-комунікативний аспект виражається у процесах взаємосприймання партнерів по спілкуванню і моделювання на цій підставі емоційного оцінювання, взаєморозуміння та рефлексії у спілкуванні.

Кожна з означених моделей логіко-сислової організації комунікативного процесу може бути покладена в основу моделювання реальної ситуації життєтворчості особистості, оскільки загальна інтенція комунікатора детермінує загальну стратегію мовленнєвого спілкування суб'єктів взаємодії.

За визначенням Ф.С. Бацевича стратегія мовленнєвого спілкування – це «оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкого їх видозмінення в конкретній ситуації» [5, с. 118]. У системі конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії її стратегію визначає спільне феноменологічне поле діалогічного (або полілогічного) характеру, що зумовлює вибір глобального мовленнєвого наміру, добір мовних засобів презентації реальності відповідно до модифікованих суб'єктивних смислів, вибір тональності спілкування, формування сприятливої атмосфери взаємодії всіх учасників комунікації у відповідному комунікативному режимі тощо.

Умовно можна виокремити два типи стратегій спілкування, що

визначають загальний стиль взаємодії у спілкуванні:

- власне комунікативну, що зумовлює правила і послідовність комунікативних дій, яких дотримується адресант,
- змістову, що характеризує покрокове змістове планування мети з урахуванням наявного мовного коду в межах покрокової реалізації комунікативного процесу [5, с. 119].

Стратегії спілкування особистості не є сталими і залежать від прагматичних чинників взаємодії: онтогенетичних характеристик комунікантів, соціальних ролей, конситуативних умов, комунікативного досвіду тощо.

У контексті екзистенційної філософії К. Ясперса наголошується, що спілкування – єдиний спосіб презентації екзистенції (глибинного рівня «Я») людини не лише для інших, але й для неї самої.

У площині вивчення психологічного значення спілкування у житті людини Б.Г. Ананьєв відзначає, що діяльність спілкування зумовлює характер соціальної детермінації індивідуального розвитку особистості і у певному сенсі бере участь у формуванні всієї психічної організації людини [1, с. 167]. Інтеріндивідуальна структура соціальних зв'язків людини, що формується і реалізується у здійсненні різних видів спільної діяльності (і перш за все – діяльності спілкування), визначає інтраіндивідуальну структуру особистості, індивідуальну структуру її свідомості і самосвідомості, що, відповідно, регулюють обсяг і міру активності соціальних контактів людини, впливають на творення власного середовища розвитку [2, с. 149]. У контексті накопичення і узагальнення досвіду спілкування підвищується рівень соціальної перцепції і саморегуляції поведінки (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Г.А. Ковальов). Більш детально характеризуючи основні складові спілкування, Б.Г. Ананьєв виокремлює у ньому внутрішню, рефлексивну сторону: «На будь-якому рівні і за будь-якої складності поведінки особистості існує взаємозв'язок між:

- а) інформацією про людей та міжособистісні стосунки;
- б) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини у процесі спілкування;
- в) перетворенням внутрішнього світу самої особистості» [2, с. 160].

Важливим моментом адекватного міжособистісного спілкування є особистісна самопрезентація. А. Шутц (A. Schutz) розрізняє чотири стилі самопрезентації, що створюються двома координатами: 1) «прагненням отримати соціальне схвалення» / «прагнення уникнути значущих втрат у соціальному схваленні»; 2) активністю / пасивністю поведінкових стратегій суб'єкта:

– асертивний, що характеризується пасивною моделлю поведінки, спрямованої на досягнення соціального схвалення;

– агресивний, що передбачає використання активного агресивного способу представлення бажаного образу, коли особистість прагне домінувати, щоб адекватно виглядати серед інших, застосовує іронію, критичні судження, обмежує тему дискусії тощо;

– захисний, що визначається пасивним прагненням уникати негативного враження, дружньою але пасивною взаємодією, коли особистість прагне не привертати до себе публічної уваги, не афішувати свої здібності;

– самопрезентація виправдання, що спрямовується на уникнення

значущих втрат у соціальному схваленні; основними способами її реалізації є дисоціація, вибачення і виправдовування, поступки, що передбачають прийняття відповідальності за негативні наслідки події тощо [25].

Ефективність спілкування значною мірою залежить від комунікативної культури учасників спілкування (А.С. Брудний, Л.П. Буєва, М.С. Каган, Е.Ю. Соловйов, Б.Д. Паригін, В.А. Ядов та ін.).

Поняття «культура» традиційно інтерпретується як символічна, ціннісно-нормативна система, що спрямовує, регулює діяльність людей і проявляє себе як спосіб функціонування цінностей у контенті цілісного культурно-історичного середовища. У загальному розуміння культура забезпечує репродуктивно-нормативну та діалогічно-творчу функції у життєдіяльності окремої людини та людства в цілому (Г.О. Балл, В.О. Медінцев та ін.). Специфічним проявом суспільної культури є комунікативна культура, що може бути визначена як сукупність культурних норм, культурологічних знань, цінностей і значень, які використовуються у процесі культуровідповідної комунікації.

Комунікативна культура особистості зумовлює осмислення комунікативного задуму суб'єкт-суб'єктної взаємодії та визначення комунікативно-виконавчих стратегій, що є адекватними інтенціям спілкування та забезпечують взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну. Парадигма реалізації комунікативної культури особистості визначається специфічними ознаками унікального семантичного простору особистості (О.Л. Доценко) – системи функціонально виправданих зв'язків між значущими для певного кола осіб семантичними елементами, сповненими особливими значеннями та смислами, що піддаються суб'єктивній інтерпретації. Освоєння суб'єктом життєтворчості динамічної функції інтерпретування (у формі полісуб'єктних інтерпретаційних конструктів: нарація, діалог, міркування, судження) дозволяє вирішити низку завдань особистісного розвитку:

- ліквідує смислово невизначеність ситуації соціального існування, зокрема – спілкування;
- пояснює необхідність співвіднесення (або не співвіднесення) власних версій, думок, конструктів із версіями інших людей;
- здійснює рефлексію власних оцінок і суджень, зумовлюючи визначеність і сталість критеріїв такої рефлексії;
- співвідносить схеми інтерпретування із Я-концепцією та життєвою позицією тощо [24, с. 75-76].

Комунікативна культура особистості позначає поглиблення особистісних смислів, інтенсифікує загальний розвиток особистості в умовах полілогу культур.

Формування комунікативної культури у сучасному постіндустріальному соціальному просторі, в якому діють тенденції усамітнення, відчуження особистості, носить суперечливий характер. Органічною складовою стратегії стабільного розвитку особистості, фактором попередження загрозливих конфліктів дезінтеграції, що є надзвичайно актуальним для сучасного українського суспільства, має стати комунікативна етика з її принципами визнання значущості інших ціннісних світів, поважання гідності суб'єктів

взаємин.

Структурна організація феномену комунікативної культури особистості передбачає долучення творчого мислення, культури мовленнєвої дії, культури психоемоційної саморегуляції, культури жестів та пластики рухів, культури сприймання комунікативних дій партнера по спілкуванню та поширення позитивного життєвого досвіду спільного існування, що потребує актуалізації комунікативного потенціалу суб'єктів життєтворчості.

Комунікативний потенціал особистості («комунікативна компетентність» у термінології Л.А. Петровської, І.О. Зимньої, Ю.І. Ємельянова, О.В. Сидоренко) передбачає такий рівень взаємодії із оточуючими, який дозволяє особистості в межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві.

Комунікативна компетенція визначається як сукупність комунікативних стратегій і комунікативних правил, постулатів, конвенцій тощо, якими володіють учасники спілкування [5, с. 120]. Заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, комунікативна компетенція детермінує можливості особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування відповідно до прийнятих у певному культурно-історичному середовищі норм і правил організації комунікативного простору.

Комунікативна компетенція залежить від комунікативних інтенцій (постійна кореляція перебігу спілкування із цільовими установками мовця), дотримання конструктивних стратегій комунікації, орієнтації в умовах та ситуаціях спілкування, навичок самоконтролю та самоорганізації суб'єктів мовленнєвої дії тощо. Інваріантним у структурі комунікативної культури особистості, згідно із дослідженнями С.О. Сарнавської [22], залишається положення про те, що людина здатна до усвідомлення власної цінності (Ego Ax), осмислення індивідуальних стратегій життєтворчості (Ego Ref), до самореалізації лише за умов постійних контактів з іншими (М. Хайдеггер). Означена ідея живить концепцію толерантності, утворює теоретичне підґрунтя сучасної моделі діалогово-феноменологічної взаємодії, адекватної новим викликам часу.

Основою більшості сучасних психологічних та філософських досліджень феномену діалогу визнана антропофілософська концепція М.М. Бахтіна, згідно з якою існування людини безпосередньо пов'язане із Іншими [3], що зумовлює формування світоглядних позицій особистості, засвоєння репертуару доступних для осмислення ролей та поведінкових стратегій у площині міжособистісної взаємодії. Усе вітальне за своєю сутністю діалогічне. Відомий теоретик діалогу відзначає наявність абсолютної естетичної нужди людини в іншому суб'єкті життєтворчості, в активності іншого, що споглядає, запам'ятовує, збирає і об'єднує, і яка єдина може створити її зовні закінчену особистість [3, с. 33]. Саме значущі Інші сприяють процесу формування уявлень людини про себе і довкілля, саме вони підтримують (а іноді й суттєво впливають) на прийняття рішень і здійснення виборів у контексті ментального поля суб'єкта.

У науковому доробку М.М. Бахтіна діалог представлений як специфічна загальнолюдська реальність, що є не лише передумовою розвитку свідомості і самосвідомості людини, а також і основною формою їх реалізації [4, с. 338], у

контексті якої відбувається «розкриття» ціннісного світу особистості, самовиявлення її унікальності в конкретній взаємодії. Діалог розглядається вченим не тільки і не стільки як спосіб формування особистості, а як саме буття людини, її «самобутність, що набуває свого повного і універсального вираження саме в процесі діалогу. Один голос нічого не завершує і нічого не вирішує. Два голоси – мінімум життя, мінімум буття» [4, с. 121].

Звернення до діалогу як пояснювального принципу побудови суб'єктивної реальності простежується й у релігійно-філософській концепції М. Бубера, який у площині дослідження різнопланових стосунків у житті людини приділяє особливу увагу «Я–Ти»-взаємодіям [6], що є умовою виникнення здатності до маніпуляцій із навколишнім світом і психологічно бажаних змін у контакті з Іншим. «Я» знаходить підтвердження у «Ти», яке засвідчує факт його самобуття і виражає духовну сутність діалогічного світоставлення людини. Міжособистісне спілкування у даному контексті визначається як «діалогічне життя» суб'єктів культурно-історичного простору цивілізації.

Теоретичні засади концепції діалогу, розроблені у працях М.М. Бахтіна і М. Бубера, визначають головні ознаки етики діалогу як доміанти комунікативної культури, розкривають інформаційний та морально-інтегративний зміст функцій діалогу у комплексі конструктивного способу людського спілкування. Методологічні ідеї М.М. Бахтіна отримали подальший розвиток також у науковому доробку В.С. Біблера, С.Л. Братченка, Г.М. Кучинського, О.М. Матюшкіна, Е.А. Родіонової, А.У. Хараша та ін.

Традиції вивчення діалогічного спілкування у вітчизняній психології (О.О. Бодальов, Г.О. Ковальов, В.М. Мясишев та ін.) передбачають декілька площин аналізу, серед яких найбільш поширеним є аналіз *діалогу* як вищого рівня організації стосунків і спілкування між людьми, найбільш органічного первинній міжсуб'єктній природі психіки людини, а тому найбільш оптимального для нормального психічного функціонування і особистісного розвитку людей, реалізації їх потреб [13, с. 46]. Зокрема Г.О. Ковальов, як і М.М. Бахтін, виходить з того, що сутність психічної організації людини є діалогічною, а психологічною умовою реалізації розвивальної стратегії впливу, найбільш релевантною для суб'єкт-суб'єктного підходу, є діалог.

Говорячи про психологічну сутність діалогу і долучаючись до теоретичної позиції щодо багатокomпонентної структури комунікації між людьми (Г.М. Андреева, В.М. Мясишев, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко та ін.), Г.О. Ковальов наголошує, що діалог як вищий рівень організації спілкування розгортається в умовах адекватного (когнітивно складного) відображення людьми одне одного, позитивного (особистісного) ставлення їх одне до одного і «відкритого» звернення, поведінки відносно одне одного [13, с. 48].

Базові форми міжособистісного спілкування – монолог і діалог – виокремлюються на підставі внутрішньоособистісної позиції людини у спілкуванні (у координатах «Я – Інший») і детермінують вибір комунікативних стратегій та відповідних засобів їх реалізації. Особистісна складова комунікативної компетентності зумовлює прояви когнітивного (пізнавального), афективного (емоційного) та конативного (поведінкового) компонентів, що

принципово розрізняються у монологічній та діалогічній формах міжособистісної взаємодії (таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняльні характеристики монологу та діалогу

| Міжособистісний монолог | Міжособистісний діалог |
|--|---|
| Когнітивний компонент | |
| «Суб'єкт-об'єктні» стосунки, сприймання співрозмовника як об'єкт впливу, засіб власних маніпуляцій | Особистісна рівність, «суб'єкт-суб'єктні» стосунки, активний творчий процес взаємного проникнення у внутрішній світ одне одного |
| Схематичне і поверхневе підведення під відоме, догматизм, стереотипність і ригідність методів і прийомів впливу (переважно наслідування) | Свобода дискусії, свобода від стереотипів, опора на рефлексію, що вимагає індивідуального осмислення досвіду |
| Когнітивний егоцентризм, зосередження на власних потребах, цілях і задачах | Урахування не лише власних потреб, але й потреб співрозмовника, їхнє зближення |
| Афективний компонент | |
| Відчуження, байдужість до співрозмовника | Емпатійність, високий рівень толерантності. Готовність відкрито радіти успіхам партнерів |
| Суб'єктивізм, полярність оцінок, неадекватність самооцінок. Вузькі критерії оцінювання | Рівність і адекватність оцінок і самооцінок |
| Комунікативна агресія | Доброзичливість у стосунках |
| Поведінковий компонент | |
| Конкурентність, конфліктність, неповага до думки Іншого, замкненість | Співпраця, установка на рівність рольових позицій, взаємну повагу і довіру, орієнтованість на взаєморозуміння, відкритість |
| Статусне домінування у спілкуванні (пріоритетність Я), редукція ролі Іншого, ігнорування партнера (рідше – себе), прагнення до підкорення особистості співрозмовника | Накопичення потенціалу згоди і особистісного зростання. Прагнення до взаємного самовираження, розвитку, співтворчості. Симетрична позиція Іншого |
| Спонування співрозмовника засобами прихованого маніпулювання або відкритої агресії | Дотримання норм партнерської етики. Прагнення до об'єктивного контролю результатів взаємодії, врахування полімотивованості вчинків співрозмовника |

Особистісний контекст інтерпретації феноменологічної сутності діалогу дозволяє розглядати його як спілкування вільних рівноправних партнерів на основі взаєморозуміння, довіри та співпереживання. Коректна актуалізація комунікативної компетентності партнерів по спілкуванню детермінує ефективність діалогічних контактів.

Діалогічне спілкування створює передумови для обміну духовними цінностями (Х.Й. Лийметс) та виявлення суб'єктності та суб'єктивності особистості як носія комунікативної культури.

Культура діалогічної форми спілкування, таким чином, стає необхідною умовою існування постіндустріального суспільства, запорукою його майбутнього.

Означені ідеї широко використовуються у практичній психології та системі освіти як необхідні складові гуманізації стосунків у площині рефлексивно-діалогічної парадигми становлення особистості, проте їх евристичний потенціал ще далеко не вичерпано.

Діалогово-феноменологічна модель гештальт-терапії

Важливим напрямом гуманізації психології стали дослідження у парадигмі антропологічного принципу (Б.С. Братусь, Є.І. Ісаєв В.І. Слободчиков та ін.), що декларує необхідність вивчення психологами суб'єктності та суб'єктивної реальності людини та актуалізує проблему особистої свободи як граничної проблеми суб'єкта. Ступінь суб'єктності визначається мірою авторства (С.Л. Рубінштейн), представленістю особистісних мотивів та особистісних смислів (О.М. Леонтьєв), що обмежує трансформацію діяльності у стереотипне функціонування за схемою стимульно-реактивної поведінки. Вищий рівень суб'єктності виявляється у рефлексивному ставленні людини до власних мотивів і визначення життєвої мети і життєвого смислу (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв) [15, с. 16].

У даному контексті суб'єктність людини передбачає внутрішню діалогічність свідомості. «Здатність людини свідомо і діалогічно ставитися до світу і до себе – здатність до рефлексії – відкриває для неї можливість стати суб'єктом свого життя», – наголошують А.М. Медведєв та І.В. Жуланова [15, с. 13].

Концептуальна роль активної міжособистісної взаємодії суб'єктів життєтворчості визнається також у площині парадигми діалогово-феноменологічної моделі гештальт-терапії І.О. Погодіна, що має на меті відновлення природного перебігу процесу суб'єктивного переживання співприсутності у ситуаціях контакту [20].

В основу моделі покладено концепцію циклу контакту, що є методологічною підставою класичного гештальт-підходу (Ф. Перлз і П. Гудман, С. Гингер, та ін.) та інтерпретує поняття «контакт» як єдину реальність існування і джерело психічного, у просторі якого здійснюються суттєві суб'єктивні зміни. І.О. Погодін означає дану категорію як центральну і системоутворювальну, семантичне поле якої визначається ситуацією взаємодії двох людей, що супроводжується відповідними переживаннями, засобом трансфера (перенесення у часі) яких є діалог [20, с. 22-23]. У даному контексті уявлення про *self* як індивідуалістичний конструкт із власною структурою трансформується у процес організації контакту у поліорганізм / середовище, що дозволяє здійснювати постійне творче пристосування суб'єкта до навколишнього середовища. С. Гингер (S. Ginger), аналізуючи конструкт *self*, наголошує: «*Self* – це не фіксована сутність і не психічна інстанція, на зразок «Я» або «Ego». *Self* – це специфічний для кожної людини процес, що характеризує її власний спосіб реагування у даний момент і у даному полі згідно із її особистим «стилем». Під *self* розуміють не просто «буття» людини, а її «буття-у-світі», що змінюється залежно від ситуацій, які виникають» [9, с. 119] у феноменологічному полі життєтворчості особистості (К. Lewin) *self* є «безперервним процесом усвідомлювання феноменологічної динаміки поля у

процесі безперервної трансформації його контекстів», – наголошує І.О. Погодін у концептуальній презентації діалогово-феноменологічної моделі гештальт-терапії [20, с.139].

Діалогово-феноменологічна модель спрямована на дослідження проявів *self*-парадигми, що є «відносно стійкою у часі дизайном *self*-паттернів, який визначає особливості організації контакту людиною у поточному контексті поля» [20, с. 96]. «Феноменологічна динаміка, відновлення свободи якої входить у плани діалогово-феноменологічної психотерапії, – підкреслює І.О. Погодін, – відбувається не усередині індивіда, а у просторі контакту ... Підтримуючи трансформацію контакту, терапевтичний процес допомагає людині відновити її життєві ресурси, зробити життя більш насиченим і вільним» [20, с. 37].

У даному контексті дефініція «контакт» (як форма існування діалогу) інтерпретується як єдине джерело формування феноменологічного поля і, відповідно, уявлення про реальність на засадах первинного суб'єктивного досвіду. «Психологічна динаміка, що є основою життя людини, можлива також лише у процесі контакту людини із Іншими» – наголошує І.О. Погодін [20, с. 75].

Широкий спектр форм організації контакту обумовлений його базовими властивостями: ступінь присутності партнерів у житті одне одного, їх чутливість до подій, що відбуваються у феноменологічному полі контакту, ступінь усвідомлювання і свободи вибору, творчості відносно використовуваних форм організації простору взаємодії [20, с. 41-42]. Чутливість людини у контакті з Іншим є джерелом трансформації цього контакту і опосередкованого цією трансформацією розвитку *self*, детермінуючи абсолютну кількість вражень, отриманих у процесі контактування, і доступність для усвідомлювання елементів феноменологічного поля.

Процес усвідомлення в контакті індивіда з Іншими надає суб'єктам взаємодії вагому інформацію, необхідну для творчості та координування специфіки контакту: ступінь та інтенсивність наближення або відсторонення у контакті, зокрема, регулюється зворотним зв'язком, отриманим у результаті усвідомлювання. Крім того, процес усвідомлення ініціює трансформацію *self*-парадигми революційного або еволюційного типу, детермінуючи досягнення бажаних психологічних змін, а за необхідності – активізуючи діяльність із блокування загрозливих для стабільності *self*-парадигми феноменів (або нівелювання їх значення).

У парадигмі діалогово-феноменологічної моделі контакту новий елемент поля, потрапляючи у фокус усвідомлення, перетворюється у феномен (або актуалізує наявну в контексті сприймання фігуру), що трансформує співвідношення фігура / фон, утворюючи новий особистісний смисл. Динаміка розгортання даної логіки контакту визначається такою послідовністю: **виникнення феномену → його розміщення у контексті із високим ступенем присутності → трансформація прегнантного співвідношення феноменологічного поля (тобто динаміка у взаємодії фігури і фону навколо неї) → поява значення, похідного від співвіднесення фігури і фону, → усвідомлення нового феномену** – і так далі, що може, за визнанням І.О. Погодіна, розглядатися як

альтернатива традиційній моделі циклу контакту у гештальт-терапії.

Новий феномен здатен переструктурувати феноменологічне поле, фасилітуючи трансформацію валентних зв'язків (насичення певних і досить передбачуваних елементів поля примусовою валентністю) у процесі асиміляції враження у *self* і створюючи нове значення, що починає впливати на феноменологічну динаміку (на усі без виключення *self*-прояви) і забезпечує психічний розвиток особистості [20, с. 144] у контексті діалогової комунікації.

Рефлексивно-гуманістичні моделі освіти у культурному просторі сучасного суспільства

Реформування культурно-освітнього середовища постіндустріального суспільства сучасної України зумовлює необхідність переосмислення вимог до навчально-виховного процесу у напрямі гуманізації освіти, мобільності науки, посилення педагогічної інноватики на фоні конкуренції освітніх закладів. Реорганізація існуючих педагогічних систем передбачає перехід від тоталітарної уніфікації, усталених стереотипів, неефективних шаблонів до творчої ініціативи й індивідуальної відповідальності педагогів у проектуванні й організації педагогічного процесу, орієнтованого на формування готовності людей до гнучкої поведінки, пошукової активності, спрямованої на задоволення потреби у новій інформації, у розширенні власного досвіду.

У даному контексті практичного значення набуває концепт діалогу, що має підстави розглядатися як необхідний елемент нового теоретичного інструментарію філософії та психології освіти відповідно до нової парадигми саме на рівні визначення її фундаментальних основ (методологічних і світоглядних).

Досвід діалогічного спрямування педагогічного впливу у парадигмі гуманістичної психології задекларований зокрема К. Роджерсом (C. Rogers) на підставі аналізу напрацювань О. Айкорна (A. Aichorn), А.С. Нейла (A.S. Neill.) – «толерантних стосунків бажати свободи, поєднаної із відповідальністю» та власного досвіду роботи за принципами «навчання, центрованого на учневі» (*student-centered teaching*) [цит. за 21, с. 38-59]. Необхідною ознакою такого навчання є суб'єкт – суб'єктна взаємодія дитини і дорослого, фасилітатора й транслятора соціальних цінностей, що, при долученні культурологічної парадигми освіти, спрямовує трансформації внутрішнього змісту вчинків суб'єкта.

Змінення цільового спрямування освіти у вітчизняній педагогічній психології пов'язане із виникненням і становленням систем розвивального навчання (Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов), у площині яких важливою організаційно-методичною формою стала колективно розподілена діяльність як реалізація ідеї спільного суб'єкта навчальної діяльності [15, с. 7].

Особливе місце у загальній тенденції гуманізації освіти зайняла оригінальна концепція особистісного розвитку «Школа діалогу культур» (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов), в основу якої покладено ідею діалогічності свідомості людини у контексті розуміння діалогу як зіткнення і узгодження «голосів культур». Означений підхід найбільш відкрито представляє діалогізм як вихідну підставу самоздійснення учня та учителя в освітньому просторі. На

підставі аналізу ідей В.С. Біблера, А.Г. Волинець виокремлює такі напрями здійснення педагогічного процесу школи діалогу культур:

1) культура сумніву, що формується у вільних діалогах навколо ключових проблем буття, які трансформуються («перевизначаються») відповідно до поля особистісних смислів;

2) культура спілкування, що формується в регламентованих діалогах, де учні вже певними культурно визначеними засобами дисциплінують своє спілкування і через нього – мислення;

3) культура діяльності, що формується спочатку через гру, також регламентовану культурними формами, класичними задачами, знаряддями, жанрами;

4) культура навички, що формується через культурно визначені форми тренінгу, але перш за все – як певний вид самостійної активності учня [8, с. 28].

Розвивальний потенціал вітчизняного сучасного освітнього середовища концептуально виявляється у інноваційних парадигмах організації навчально-виховного процесу (рефлексивно-гуманістична психологія співтворчості (С.Ю. Степанов, І.М. Семенов), модель рефлексивно-діалогічної взаємодії (Г.І. Давидова, І.М. Семенов), теорія семантичного резонансу (О.І. Івановська), та ін.), об'єднаних смисловим радикалом гуманізації освіти.

Логічною реалізацією принципів рефлексивно-гуманістичної моделі освіти стала *модель рефлексивного діалогу* (Г.І. Давидова, І.М. Семенов), у контексті якої наукове пояснення і прогнозування феноменології екзистенції людини розглядається як сторона розвитку рефлексивно-творчого потенціалу особистості та комунікативно-інформаційних способів адекватного діалогічного спілкування із партнерами за соціально значущими інтеракціями (подієва взаємодія) [12]. В означеній площині діалог є моментом актуалізації особистістю своєї психологічної сутності, безпосередньо пов'язаним із подоланням різних форм протистояння і захисту, що спираються на інерцію звично-адаптивної, недіалогічної поведінки («закритої», рольової, «ігрової», невротичної, маніпулятивної тощо).

«Подієва взаємодія» визначається Г.І. Давидовою як психологічна (діалогічна) підтримка проблемно-конфліктної, емоціогенної, екзистенційної ситуації і пов'язана із культивуванням рефлексивної здатності особистості більш адекватно осмислювати і оцінювати особистісно-потребовий контекст ситуації спілкування, що слугує передумовою підвищення адекватності планування і реалізації власної поведінки людини [12, с. 65]. Простір рефлексивно-смислового ставлення суб'єкта до ситуації взаємодії гарантує почуття підтримки, пов'язане із переосмисленням наявних стереотипів і не залежне від якості ситуації; та позитивне самосприймання.

Рефлексивна підтримка, що виступає як складний афективно-когнітивно-поведінковий конструкт взаємодії і ставлення, є, згідно із твердженням Г.І. Давидової, «можливістю і наслідком комунікативної компетентності особистості, її здатності до оптимально-творчої поведінки і взаємодії у складних ситуаціях вибору, здійснення вербального і невербального діалогу» [12, с. 66].

Сутність рефлексивного діалогу в освітньому процесі полягає в

переосмисленні традиційних функцій педагогічної діяльності:

- відкриття проблемності і смислів реальностей, що оточують людину;
- створення педагогічних умов, що забезпечують дистанційований соціальний захист, пов'язаний із розвитком рефлексивної здатності, творчого мислення та позитивного самоствавлення;
- психологічна підтримка, що забезпечує культивування різноманітних форм творчої активності особистості [12].

На підґрунті базової моделі рефлексивного діалогу Г.І. Давидова та І.М. Семенов розрізняють три типи особистісної поведінки у ситуації проблемно-конфліктної взаємодії: реактивно-адаптивний, стандартно-нормативний і проєктивно-творчий, детерміновані ступенем особистісної активності суб'єктів (наприклад, учителя та учнів) і продуктивності їхньої спільної діяльності. Означені типи поведінки характеризуються:

1) ступенем особистісної долученості до процесу вирішення проблеми (проблемно-конфліктної ситуації в цілому), що визначається характером просторово-часових і ситуативно-динамічних аспектів самооцінки (рівні адаптації, осмислення і переосмислення);

2) характером ідентичності суб'єкта відносно ситуації на рівні емоційно-особистісного ставлення до ситуації, наявного досвіду та засвоєних способів дії або на рівні ціннісного (у тому числі екзистенційно-ціннісного) ставлення з огляду на можливість відшукування необхідних ресурсів;

3) рівнем рефлексивності результату (або ступенем новизни отриманого рішення): рівень ситуативно-стереотипних, стандартно-нормативних або творчих рішень [12, с. 68-69].

Крім того, технологічні можливості даної концептуальної моделі передбачають виокремлення:

– різних за змістом типів активної (конструктивної) поведінки: адаптивно-стереотипної, стандартно-цільової, рефлексивно-особистісної;

– типів деструктивної поведінки, метою якої є захист власної самооцінки (захист Я), а засобами реалізації – спростування змісту проблемної ситуації, своєї ролі у даній ситуації та ролі інших у ній;

– формальної поведінки, коли індивід не долучається до взаємодії, залишаючись за межами ситуації [12, с. 69].

Ефективність реалізації рефлексивного діалогу в освітньому процесі визначається сукупністю *принципів*:

– принцип рефлексивно-психологічної підтримки, визначального сукупністю таких педагогічних умов, як-от: взаємодія педагогічних функцій (розвиток предметної діяльності та особистості суб'єктів учіння), реалізація рефлексивного діалогу, спрямована на розвиток індивідуально-особистісних відносин, розвиток розуміння, міжособистісного контакту, позитивного морально-психологічного клімату у відносинах викладачів і учнів;

– принципу подієвості, визначального сукупністю таких педагогічних умов, як-от: як досвід взаємодії у процесі подолання проблемно-конфліктних ситуацій (що є значущими для становлення ключових компетенцій), здійснення диференційованого підходу до різних подій життєдіяльності та спілкування;

– принципу системності, визначального наступними педагогічними

умовами: становлення творчої спрямованості особистості в системі різного рівня суб'єктних відносин (особистих, практичних, культурно-ціннісних), формування здатності до інноваційного проектування на базі предметних курсів навчання;

– принципу самоєфективності, визначального сукупністю таких педагогічних умов, як-от: співучасть вчителя у створенні певного соціального середовища і готовність учнів діяти певним чином, спільна діяльність вчителя та учнів у створенні та реалізації соціокультурних проектів [12].

Умовою здійснення рефлексії є особливим чином організована взаємодія (рефлексивно-діалогічна взаємодія), провідним концептом якої виступає активна особистісна позиція учасників (конструктивна поведінка людини у ситуації вирішення творчої задачі, що передбачає високу ступінь ціннісної ідентичності і особистісної долученості до процесу подолання проблемно-конфліктної ситуації), і яка виражається показниками рефлексивного розвитку особистості.

Впровадження принципів рефлексивно-гуманістичної моделі освіти в системі психологічного супроводу навчально-виховного процесу дозволить якісно змінити ефективність моделювання діалогічної взаємодії, що є необхідним атрибутом оптимального розвитку сучасного суспільства. Досягти цієї мети можна лише за умов конструктивної співпраці всіх учасників освітньо-виховного процесу.

Висновки. Вхідження сучасного суспільства в культурологічну епоху постмодернізму та посилення ролі інформаційних систем у житті людини зумовили необхідність критичного переосмислення парадигм наукових досліджень у несталіх умовах кризової епохи буття постіндустріального суспільства. Ствердження багатозначності, динамічності контенту об'єктивної реальності детермінують необхідність міждисциплінарних (або мультиперспективних) наукових досліджень, що забезпечують багатовимірність аналізу та більш широке розуміння концептуальних положень інтегративно-особистісного підходу у психологічній науці та практиці.

Особливої значущості означені тенденції набувають у контексті дослідження феноменології становлення особистості інформаційного (постіндустріального) суспільства, в культурно-семантичному полі якого об'єднуються філософсько-антропологічні, психологічні та культурологічні дискурси. Вичерпно ілюструє даний підхід наукового пошуку зокрема вітально-аксіологічна концепція особистості В. Ф. Сержантова.

Аутентичний зміст особистісного становлення в умовах схильного до еклетики інформаційного суспільства визначається специфікою комунікативного модусу культури, що зумовлює необхідність парадигмального синтезу у дослідженні діалогу як гносеологічної моделі існування психічних, культурних, естетичних та інших аспектів соціокультурного простору життєтворчості.

Психолого-культурологічний континуум діалогу як вищого рівня організації спілкування у площині багатокомпонентної структури комунікації між людьми активно використовується у практичній психології (зокрема у контексті діалогово-феноменологічної моделі гештальт-терапії) та в системі

організації освіти. Гуманістична спрямованість психолого-педагогічного супроводу особистості у закладах освіти сприяє розширенню репрезентативних вимірів життєтворчості у межах культурного простору кожної особистості.

Розвивальний потенціал сучасного освітнього середовища концептуально виявляється у інноваційних парадигмах організації навчально-виховного процесу («Навчання, центроване на учневі» (К. Роджерс), «Школа діалогу культур» (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов), модель рефлексивно-діалогічної взаємодії (Г.І. Давидова, І.М. Семенов), теорія семантичного резонансу (О.І. Івановська) та ін.), об'єднаних смисловим радикалом гуманізації освіти та можливістю реалізації комунікативної компетентності особистості у культурологічному просторі здійснення вербального й невербального діалогу.

Культуро-діалогічна взаємодія тлумачиться науковцями як необхідна складова гуманізації стосунків у площині рефлексивно-діалогічної парадигми становлення особистості, хоча евристичний потенціал даного феномену далеко не висчерпано.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 189 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды : В 2-х т. Т.1 – М. : Педагогика, 1980. – С. 16–179.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 420 с.
4. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.
5. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
6. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры. / М. Я. Бубер; [пер. В. В. Рынкевича]. – М.: Республика, 1995. – С.16–92.
7. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций : Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Пол Вацлавик, Джанет Бивин, Дон Джексон; [пер. с англ. А. Суворовой] – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с.
8. Волинець А. Г. Роль діалогу у становленні громадянської самосвідомості і гуманізація середньої освіти / А. Г. Волинець // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : Збірник статей. – Рівне : «Світанкова Зоря», 1995. – С. 23–29.
9. Гингер С. Гештальт-терапія контакта : монографія / Серж Гингер, Анн Гинтер; [пер. с фр. Е. В. Просветиной]. – СПб. : Специальная литература, 1999. – 287 с.
10. Гребеньков Г. В. Витально-аксиологическая концепция личности как методология современной персонологии / Г. В. Гребеньков, Н. М. Чайкова // Наука. Релігія. Суспільство. – 2004. – № 2. – С. 222-228.
11. Гусельцева М. С. Методологические предпосылки развития культурно-исторической психологии : дис... на соиск. уч. ст. к-та психол. наук : спец. 19.00.01 / Гусельцева Марина Сергеевна. – М., 2003. – 175 с.
12. Давыдова Г. И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Мир психологии – 2008. – № 1. – С. 59–71.

13. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
14. Левин К. Теория поля в социальных науках : монография / Курт Цадек Левин; [пер.с англ. Е. Сурпина] – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с.
15. Медведев А. М. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция / А. М. Медведев, И. В. Жуланова // Психология обучения – 2011. – № 9. – С. 5–19.
16. Москаленко А. Т. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания : [монография] / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов – Новосибирск : Наука, 1984. – 319 с.
17. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии : [монография]/ Фредерик Перлз, Пауль Гудмэн. – М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2001. – 384 с.
18. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: Монография / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-принт, 2002. – 310 с.
19. Платонов Ю. П. Краткий курс социальной психологии / Ю. П. Платонов – СПб. : Речь, 2008. – 160 с.
20. Погодин И. А. Диалоговая гештальт-терапия: психотерапия переживанием : [монография] / И. А. Погодин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2012. – 381 с.
21. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів : у 3-х т./ Упор. й наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К. : Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С.38–59.
22. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. на соиск. уч. ст. к-та філос. Наук : спец. 09.00.03 «Історія філософії» / С. О. Сарновська. – К., 2000. – 18 с.
23. Сержантов В. Ф. Природа человека и его судьба : [монография] / В. Ф. Сержантов – СПб. : Питер, 1994. – 560 с.
24. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна : Феникс+, 2005. – 240 с.
25. Shutz A. Assertive, offensive, protective and defensive styles of self-presentation: a taxonomy / A. Shutz // J. of Psychology. – 1998. – Vol. 132. – P. 611–628.

О. Б. Потапенко

Синтез культурних традицій в розробці теорії й практики морального виховання

Серед найважливіших проблем, які завжди бентежили людський розум, вагоме місце посідають питання походження, чинників еволюції та тенденції розвитку людської культури. Попри існування розмаїття концепцій культури, загальноприйнятим є той факт, що культура будь-якого народу не може розвиватися тривалий час ізольовано від впливу сусідніх культурних традицій. Особливо це стосується освіти, якій у всі часи була властива потужна інтеграційна складова її розвитку. А враховуючи те, що наш край здавна належав до європейської культурної спільноти, то нас, передусім, мають

цікавити характер і тенденції такого впливу. Саме такий феномен взаємопроникнення й впливу європейських культурних традицій на український освітньо-виховний простір ми можемо прослідкувати на прикладі розробки та впровадження ідей морального виховання, формування ідеалу моральної культури особистості в минулий та теперішній час.

Провідні концепції культуuroгенезу

Власне термін «культура» має латинське (давньоримське) походження й досить давню історію. У римлян слово *cultura* означало «оброблення», «вдосконалення» й уживалося в словосполученнях – *cultura agrī* (обробка землі), *cultura animī* (виховання духовних сил людини). Як ми бачимо, з самого початку вживання поняття «культура» було тісно пов'язане з діяльністю людини, яка організує й упорядковує елементи зовнішньої й внутрішньої природи. Пізніше починають траплятися висловлювання, в яких дане поняття вдосконалюється, набираючи змісту упорядкування не лише дикої природи, але й суто людського середовища в різних його галузях: *cultura literarum* (удосконалювання писемності), *cultura scientiae* (упорядкування знань і досвідченості) тощо.

У сучасному значенні слово «культура» залишається багатозначним. Воно використовується в словосполученнях на зразок «культура поведінки», «культура побуту». Також «культура» може символізувати наступність досягнень людської творчості. Тут поняття «культура» носить оцінний характер і використовується для визначення особливої, бажаної якості того чи іншого виду людської діяльності, має сенс тоді, коли поряд з подібними «культурними» формами співіснують і «некультурні», які не відповідають ідеальним уявленням. З цієї точки зору «безкультурною» називають людину, неспроможну орієнтуватися в історії, класичній музиці, архітектурі тощо. В іншому своєму значенні «культура» виступає синонімом слова «цивілізація» й указує на досягнення людства в різних сферах його діяльності. У такому розумінні вона вказує на феномен впорядкованості й комфортабельності людського середовища (культурного світу) на протигагу хаосу, погроза якого пов'язана, наприклад, з революціями та війнами [15, с. 5-6].

Аналіз сутності культури, її місця, ролі в суспільстві дозволяє виокремити основні взаємопов'язані сторони, аспекти цього феномену:

- народжене суспільством, властиве суспільству явище, що відбиває його якісну характеристику та збагачує життя людини;
- процес творчої діяльності людини, спрямований на пізнання оточуючого світу й отримання об'єктивної й достовірної інформації, де головну роль відіграють наука і мистецтво;
- визначення людиною свого місця в суспільстві, створення світоглядних установок;
- опанування людиною всього багатства матеріальних і духовних цінностей, досягнутих у процесі освоєння світу;
- створення необхідних для орієнтації в оточуючому світі норм поведінки та оцінок, що забезпечують регулювання соціальних відносин людей;
- потужний фактор формування духовно-моральних якостей, перетворення

природних захоплень, потреб, емоцій в справжні людські [20, с. 10].

Виходячи з багатовекторності феномену культури, важко за допомогою лише однієї концепції дослідити її походження, еволюцію та тенденції розвитку. Саме тому існує кілька теоретичних обґрунтувань, на які спираються культурологічні дослідження.

Концепція «циклічного розвитку» представлена працями італійського філософа Дж. Віко (1668-1740). На думку вченого, кожний народ проходить певний цикл в своєму розвитку, який включає три епохи: дитинство, або бездержавний період, де провідна роль належить жерцям; юність, для якої характерне формування держави й підкорення героям; зрілість людського роду, де відносини між людьми регулюються совістю та усвідомленням свого обов'язку. Досягнувши вищого ступеню розвитку, люди знову падають на нижчий. Дана концепція дістала подальшого розвитку у працях Л. Гумільова, М. Данилевського, А. Тойнбі, О. Шпенглера.

У пасіонарній теорії У Л. Гумільова розвиток етносу й культури пов'язано з поштовхом або мутацією своєрідної біохімічної енергії, що нерівномірно поширюється в просторі й викликає в людей бажання діяти, творити. Це незбориме прагнення діяльності, часто несвідоме, штовхає пасіонарну людину на героїчні вчинки, коли мета її діяльності здається набагато важливішою за саме життя [6, с. 287].

Еволюціоністська теорія культури розроблена американським вченим Л. Морганом (1818-1881) і британським істориком Е. Тейлором (1832-1917). Сутність цієї концепції ґрунтується на принципі єдності людського роду та спорідненості потреб різних народів у формуванні культури. Аналізуючи культуру первісного суспільства, Е. Тейлор доходить висновку про те, що розвиток будь-якого народу відбувається прямолінійно, від простого до складного. Л. Морган у розвитку суспільства виділяє такі основні стадії: дикість, варварство й цивілізацію. Саме тому провідною ідеєю еволюціонізму є прямолінійний культурний прогрес та обов'язкова вимога для кожного народу пройти всі необхідні стадії розвитку [19].

Антропологічна концепція культури представлена в працях етнографа і соціолога Б. Малиновського (1884-1942), французького етнологіста і соціолога К. Леві-Строса (1908-1991), американського етнографа А. Кребера (1876-1960). Ця концепція пов'язує виникнення й розвиток культури з потребами людства. Ці потреби Б. Малиновський поділяє на первинні, похідні та інтегративні. Первинні потреби спрямовані на продовження роду і забезпечення його життєдіяльності (розвиток знань, освіти й житлових умов). Похідні потреби спрямовані на виготовлення й вдосконалення знарядь праці (розвиток економіки й культури господарювання). Інтегративні потреби проявляються в необхідності згуртування й об'єднання людей, у потребі авторитету. Задовolenню цих потреб відповідає політична організація суспільства і від різних форм її реалізації залежать помітні культурні відмінності [20, с. 11-13].

Трудова концепція культурогенезу характерна насамперед для марксистської течії філософської думки. Її класичні положення викладено в працях К. Маркса (1818-1883) та Ф. Енгельса (1820-1895). Хоча заради справедливості необхідно згадати, що в марксизму були й відомі попередники.

Насамперед це Б. Франклін, який вперше визначив людину як «a tool making animal», тобто як тварину, що робить знаряддя праці [18, с. 76].

У своїх роботах («Капітал» К. Маркса, «Діалектика природи», «Роль праці в процесі перетворення мавпи в людину» Ф. Енгельса) німецькі мислителі обґрунтовували ідею щодо провідної ролі праці в розвитку людського суспільства, наголошували на необхідності вивчення історії людства на основі матеріальних решток культури. Хоча детальний аналіз їх творів доводить, що скоріше за все вони розглядали працю як один із стимулів розвитку мозку людини (здатність до абстракції, логічного мислення), разом із, наприклад, членороздільною мовою. Крім того, під працею ці філософи розуміли не тільки її фізичний аспект, але й інтелектуальний та духовний, на що пізніше майже не звертали увагу марксистів ХХ ст. А такий підхід багато в чому обмежував можливості цієї концепції.

Ігрова концепція культурогенезу була розроблена нідерландським мислителем Й. Гейзінгом (1872-1945). Він стверджував, що культура виникає у формі гри, вона нібито розігрується від самого початку, відтворюючи різноманітні форми людської діяльності. Під грою Й. Гейзінга розумів не лише дитячі розваги, а доволі складні форми мистецьких, соціальних, політичних, економічних змагань, притаманних людству в усі часи. Філософ був переконаний, що через гру людина підноситься до надбіологічних форм життя. У грі реалізується щось таке, що безумовно перевищує безпосередні життєві потреби й надає цьому виду діяльності певного сенсу. Таким чином, гра виводить людину за межі практичного життя й фізичного існування туди, де кінчаються біологія й психологія та починається сфера дії людського духа [18, с. 89-90].

Психоаналітична концепція розвитку культури З. Фрейда відкинула погляд на людину як розумну істоту, що повністю усвідомлює свою поведінку. З. Фрейд виходив з висновку щодо наявності у психіці людини непримирених конфліктів між інстинктами, розумом і свідомістю, які спрямовуються неусвідомленими спонуканнями до задоволення потреб. Саме тому культуру він розглядав як засіб реалізації людських потреб і підкреслював її сублімаційний характер, тобто вважав її прихованим, неусвідомленим зміщенням базових людських інстинктів (життя-ерос і смерті-танатос). Не маючи можливості миттєво реалізувати свої інстинкти, люди навчилися зміщати свою енергію на інші об'єкти (культурну діяльність) і, таким чином, досягати розрядки енергетичного напруження. За З. Фрейдом, мистецтво також є продуктом зміщення сексуальної та агресивної енергії, свого роду сублімацією.

Таким чином, попри існування розмаїття підходів до культурогенезу, історія свідчить, що людство формує різноманітні культури залежно від природних умов існування того чи іншого народу, релігійних, політичних та мистецьких традицій, які склалися століттями. Якщо раніше і спостерігалася довготривала ізольованість культур або боротьба між ними за панування, то в сучасному світі поступово утверджується ідея рівноправності культур, коли кожна з них сприймається як неповторний національний досвід окремого народу в контексті своєрідного переживання ним загальнолюдських культурних парадигм.

Культуровідповідні теорії та практики морального виховання українських мислителів XVIII ст.

У своїй філософсько-педагогічній творчості українські просвітителі XVIII ст. продовжували успішно розвивати гуманістичні ідеї епохи Відродження. Однією з найважливіших рис гуманістичної культури, як відомо, було широке використання античної спадщини. Як зазначає В. Литвинов, Середньовіччя мало знало античну філософію, науку, літературу, за рідкісним винятком деяких відомих у той час робіт Аристотеля. Власне інтерес до справжньої античності пробудили саме гуманісти, для яких ця «язичницька» світська культура була набагато ближчою й зрозумілішою, аніж феодально-церковна ідеологія [16, с. 103]. Інтерес до античності ще більше посилювався у XVIII ст., відігравши значну роль у розвитку Просвітництва.

Уже «Поетика» й «Риторика» Ф. Прокоповича майже повністю побудовані на старогрецьких і римських образах. У цих творах він радить студентам ретельно вивчати Платона, Аристотеля, Цицерона, Квінтіліана. Серед авторів, яких не треба наслідувати, називає церковних ораторів: Августина, папу Григорія, якому, на його думку, не вистачає освіченості. Великий інтерес до античності виявляв так само С. Яворський, підтвердженням чому служить назва його панегірика «Геракл після атланта». Серед книг бібліотеки С. Яворського є твори Гомера, Езопа, Софокла, Демосфена, Павсанія, Катона. У лекційних курсах Г. Кониського ми знаходимо немало посилань на Аристотеля, Платона, Фалеса Мілетського, Геракліта, Демокрита, до яких він звертається в обґрунтуванні своїх філософсько-педагогічних ідей [23].

Але якнайповніше вивчення, узагальнення й використання античної спадщини характерне для праць Г. Сковороди. Український мислитель сам глибоко й ґрунтовно вивчав близьких йому античних філософів, перетворюючи ті чи інші філософсько-педагогічні й морально-етичні ідеї в початкові пункти розробленого власного вчення. У вирішенні духовно-етичних проблем Г. Сковорода апелює до висловів піфагорійців, кініків, стоїків, скептиків. Хоча всі ці школи об'єднує певна спільність філософсько-моральних ідей, але в питанні застосування конкретних способів вдосконалення людини вони мають істотні відмінності.

Що ж могло зацікавити українських філософів-педагогів в античній спадщині? Численні фрагменти, що дійшли до нас від кініків і стоїків, повні розмов про свободу мудреця, про презирство до багатства й інших матеріальних благ, проповідей бідності, незнатності, спокійного перенесення всіх тривог життя непереможною силою характеру й волі. Такі погляди за своїм змістом були дуже близькі до християнської етики. І саме таке ставлення до змісту людського життя властиве філософії Ф. Прокоповича, С. Калиновського, Я. Козельського.

Г. Сковороді багато в чому були близькі ідеї Епікура, згідно якому вища насолода життям забезпечується пізнанням істини, звільняючи людину від страху перед смертю й богами, і забезпечуючи внутрішню свободу, незалежно від впливу зовнішніх обставин. М. Козачинському і Г. Сковороді так само імпонували ідеї стоїків щодо чесноти як основної якості вільного, незалежного від пристрастей філософа. Згідно навчання стоїків людина, як частина світового

цілого, втілює в своєму житті певний природний закон і тому повинна жити в злагоді з цією природою. Вони вважали, погоджуючись з Платоном, що відчуття людини, її бажання є природженими, даними від природи, що дозволило Г. Сковороді обґрунтувати концепцію «спорідненості» в людині. На думку стоїків, філософ повинен всю свою увагу звертати на свій внутрішній світ, досягаючи стану самозадоволення – автаркії. Цей метод стоїків є близьким за своїм змістом до рефлексії М. Козачинського, має завдання допомогти людині пізнати себе, визначити своє місце в навколишньому світі.

Будучи невід'ємною складовою частиною загальнолюдської культури, антична філософія багато в чому зумовила розвиток гуманізму в новий час. Але разом з гуманістичними тенденціями українська філософсько-педагогічна думка зазнала сильного впливу ідей Реформації. Як зазначає І. Захара, рух реформації на Україні зародився ще в XVI–XVII ст. і був представлений двома напрямками. Перший, яскравим представником якого був Іван Вишенський, ратував за повернення до принципів первісно-християнської общини та проповідував піднесення особистості шляхом містичного єднання з Богом. Другий, до якого належали Стефан і Лаврентій Зизанії, Кирило Ставровецький, уже підіймався до критики не тільки духовної, але і світської ієрархії та існуючих порядків, вимагав скасування соціального зла на основі визнання рівності всіх людей [8, с. 14]. Демократичні ідеї західноєвропейської реформації знайшли звучний відгомін у розвитку філософсько-педагогічної думки другої половини XVIII ст. на Україні.

Професори Києво-Могилянської академії часто використовували при складанні своїх власних курсів наукові й літературні праці учених-гуманістів: М. Руфа, Еразма Роттердамського, Я. А. Коменського, М. Коперніка, Д. Бруно. Спиралися вони і на візантійську філософію. Твори Іоанна Дамаскіна, Григорія Назіанзена, Іоанна Златоуста так само слугували важливими джерелами при складанні лекцій. Такий інтерес до візантійської філософії пояснювався ще й тим, що православ'я не могло спиратися на одну лише схоластику, пристосовану ще з середніх століть до вимог католицької церкви [30, с. 95].

Таким чином, українські мислителі XVIII ст. в обґрунтуванні своїх філософсько-педагогічних ідей використовували майже всю спадщину загальнолюдської культури, переробили її у дусі національних традицій і доповнили раціоналізмом епохи Просвітництва. Підкреслюючи виняткову важливість і необхідність досягнення людьми щасливого земного існування, українські педагоги особливо наполягали на величезній ролі виховного процесу в справі формування у людей необхідних якостей особистості та рис характеру. Адже недостатньо просто сформулювати основні положення етико-гуманістичних учень про щастя; необхідно, крім того, показати людині конкретні шляхи його досягнення за досить важких умов земного життя. Потрібно навчити людину бути щасливою, правильно виховавши її.

Ще у XVII ст. великий чеський педагог Я. А. Коменський, розглядаючи найзагальніші закономірності процесу виховання, особливо підкреслював його віковий характер: чим раніше почати виховувати дитину, тим ефективнішим буде сам процес. Освіту людини потрібно почати у весну життя, тобто в дитинстві, бо дитинство зображає собою весну, юність – літо, змушнільний вік –

осінь, старість – зиму [12, с. 250]. Окрім того, підкреслював великий чеський педагог, виховання необхідне всім: і багатим, і бідним; без урахування соціального, релігійного й майнового стану. У цьому з ним згодний Г. Сковорода, принципово заперечуючи суспільно-громадську обумовленість виховного процесу. «А виховання й убогим потрібне», – стверджував український мислитель і педагог, і тим самим виступав за демократичну школу на основі загальної рівності [25, с. 107].

Прагнення щастя властиве всім людям без будь-яких обмежень і природа людська відкриває шлях до його досягнення кожному з нас. Біда в тому, говорив Г. Сковорода, що більшість людей просто не хочуть знати в чому воно полягає: «Джерелом нещастя є наша безпорадність» [24, с. 331]. Причиною такого нещастя, на думку мислителя, є неправильне виховання, що спотворює основи людської моралі.

Українська філософсько-педагогічна думка XVIII ст. уже напрацювала до цього часу великий запас виховних ідей, які визначали характер і зміст підготовки підростаючого покоління. Ще на початку XVIII ст. Ф. Прокопович, констатуючи падіння моральності серед молоді, пояснював це прагненням юнацтва до задоволення своєї пихатості та егоїзму. Таке нещастя в розумінні значення людського життя, на думку Ф. Прокоповича, пояснюється надмірним захопленням зовнішніми сторонами життя, на шкоду «внутрішній людяності». У своєму творі «Розмова...» він особливо підкреслював величезну важливість освіти в справі виховання молодого покоління. Саме нещастя не таке вже й нешкідливе, як це здається на перший погляд. Людина, яка може вчитися, але не хоче, винна і перед самою собою, і перед суспільством. Аналізуючи педагогічний аспект поглядів Ф. Прокоповича, В. Литвинов пояснює його позицію впевненістю в тому, що неуки не бажають вчитися і тому потім їм було легко творити зло і беззаконня через, нібито, незнання законів [16, с. 31]. Вихід він вбачав в оволодінні науками, які сприяють здобуттю знань, дають поради з виховання благородних вчинків і виправлення вад [16].

Мета виховання Ф. Прокоповича полягала в формуванні внутрішньої людяності. Найбільш важливими характеристиками цієї людяності він вважав моральність і освіченість молоді. Такий висновок тільки підкреслював принципове значення виховання й обов'язково ставив на порядок денний визначення мети цього процесу. Якщо виховання є головним чинником у формуванні та розвитку власне людини, у становленні її особистості, то яка ж його мета, якими ми хочемо бачити сучасних людей? – запитували себе мислителі XVIII століття.

В обґрунтуванні мети виховання українські просвітителі виходили з усієї філософсько-педагогічної спадщини людства. Перш за все вони звернулися до античної філософії, у якій вже з часів Сократа і стоїків міцно затвердилася проблематика людини, тобто антропология. Ними було переосмислено церковне вчення щодо сенсу людського життя і дана його інтерпретація, близька до оригенівської. На постановку мети мала великий вплив епоха Відродження з її антропоцентризмом і загальною гуманістичною спрямованістю філософсько-педагогічної думки. Намагаючись подолати трагічну роздвоєність людської природи, гуманісти Відродження виступили за гармонійне поєднання всіх її

сторін. Та і сама епоха Просвітництва не могла не справити помітного впливу на постановку мети й визначення пріоритетних завдань виховання. Властивий цьому часу дух раціоналізму, дозволив українським філософам-педагогам XVIII ст. багато в чому переосмислити саме розуміння людського життя й переглянути процес підготовки до нього підростаючого покоління. Їх уже не міг задовольнити церковно-схоластичний світогляд з його аскетичними й песимістичними поглядами на систему земних потреб і цінностей людини.

Услід за Ф. Прокоповичем, що стверджував активність людини, її владу над собою і природою, ідеї гуманізму, на думку М. Кашуби, особливо були властивими педагогічній етиці Г. Кониського, зміст якої полягає в прагненні надання допомоги людям у тому, щоб зробити їх життя осмисленим і повноцінним [9, с. 12]. При цьому в своїй етиці Г. Кониський робив особливий наголос на земному житті, визнаючи за ним самостійну цінність. Потойбічне, трансцендентне життя, наголошував він, є предметом дослідження теологів, а земне існування людини повинна вивчати філософія. Матеріальною метою етики є людина, заявляв С. Калиновський [4]. І якщо метою філософії виступає процес надання людині знань щодо сенсу життя, то мета педагогіки як науки про виховання, полягає в формуванні та розвитку необхідних для цього рис характеру, якостей особистості, умінь і навичок.

Продовжуючи демократичні традиції, закладені в педагогіці Я. А. Коменським, українські просвітители другої половини XVIII ст. виступили за рівноправний характер виховання, виводячи його мету з гуманістичного розуміння гармонійної природи людини. Але, однак, підкреслюючи величезну важливість виховання в справі становлення особистості людини, визнаючи її абсолютну цінність, вони, проте, з різних позицій трактували зміст виховного процесу. Ця відмінність була обумовлена їх поглядами на зміст людської природи, загальні закономірності її розвитку й мотиви, які визначають поведінку людей.

Розвиваючи просвітницькі традиції в українській педагогіці, закладені Ф. Прокоповичем, Я. Козельський зробив спробу спростувати теорію природжених ідей, яка на той час використовувалася для обґрунтування соціальної нерівності в галузі освіти. Спираючись на праці К. Гельвеція, український просвітитель висловив думку, що людина не може мати якихось природжених етичних ідей, які визначають її поведінку. Отже, саме виховання відіграє вирішальну роль у формуванні особистості й спричиняє переважаючу дію на її розвиток [11].

Провідну роль серед завдань виховання Я. Козельський відводив вихованню моральної особистості. Його метою він вважав становлення громадянськості. Конкретизуючи його зміст, Я. Козельський писав, що при вихованні дітей дуже важливо їх усилювати в чесноті, а також в розумі. Вважаючи, що моральні якості не є природженими, а набуваються в процесі виховання й становлення особистості як громадянина, він вважав необхідним молодих людей до певного віку учити приємному поведженню зі своїми близькими, а також допускати і до інших наук. В основі виховання моральної особистості Я. Козельський вбачав живу дитину, її етичні якості, вчинки і дії. Результатом такого виховання, на його думку, слід вважати залучення молодих людей до чесноти, готовності приносити користь і

благо суспільству. Він був глибоко переконаний в тому, що якість розуму, духу й серця визначається процесом виховання; тому при визначенні людини до посади і наук треба враховувати людське єство її особистості, оскільки не золото й срібло, а працьовитість і моральність громадян складають справжнє багатство суспільства.

З матеріалістичної точки зору Я. Козельський розглядав і гуманізм, як найважливіший принцип виховання моральної особистості. Палкий прихильник ідей К. Гельвеція і Ж.-Ж. Руссо, Я. Козельський взагалі заперечував релігійне віровчення як обґрунтування мети й змісту виховання моральної особистості. Гуманізм українського просвітителя, на думку Ю. Когана, був дуже далекий від релігійної ідеї людинолюбства, оскільки любити того, хто негідний любові, означає скоювати аморальний, з точки зору «істинного людинолюбства», вчинок. Платити добром за зло також аморально, як і віддавати злом за добро [11, с. 128]. Отже, проповідувати любов до ворогів і дотримуватися неопирання злу насильством ще не означає, згідно Я. Козельському, бути гуманістом. Таке тлумачення основ людської моралі об'єктивно приводить людину до нетерпимого ставлення до інших, повертає назад до принципів таліонової моралі.

У Я. Козельського таке заперечення релігії як духовного-морального фундаменту людського існування вело до втрати людиною своїх духовних орієнтирів і певною мірою суперечить етично-повчальному характеру його поглядів на процес виховання. У той же час Я. Козельському доводилося шукати виховні ідеали ззовні людської природи, в абстрактних і відносних законах суспільного розвитку. Саме тому в Я. Козельського переважають суспільні ідеали виховання, тісно пов'язані з менталітетом даної епохи.

Ґрунтуючись на своєму матеріалістичному світогляді, Я. Козельський не міг прийняти етичні положення християнського віровчення і не розумів, що воно є новим ступенем в духовно-моральній еволюції людської етики. Тому його гуманізм має більш суспільний і, отже, абстрактний характер. Інший підхід до проблеми виховання моральної людини ми знаходимо у філософсько-педагогічній творчості Г. Кониського. Так само як і С. Яворський, С. Калиновський і М. Козачинський, він належав до етико-гуманістичного напрямку в розвитку філософсько-педагогічної думки.

Визнаючи активну природу людини, її здібність до творчої діяльності, Г. Кониський закликав до виховання на основі християнсько-православної моралі, пристосованої до потреб нового буржуазного суспільства. Його гуманізму зіждиться на ідеї розумної людини, здатної самостійно вирішувати принципові питання свого життя. Розглядаючи вчинки людей як наслідки глибинних психічних процесів, Г. Кониський велику увагу надавав проблемі мотивації людської діяльності. Справжній гуманізм, у розумінні українського мислителя, полягає саме в усвідомленні цих глибинних процесів і перетворенні виховання із сукупності емпіричних фактів і спостережень у струнку філософсько-педагогічну систему поглядів.

На відміну від Я. Козельського, який заперечував природжені здібності, він виділяє і зовнішні, і внутрішні спонукальні основи людських вчинків. Причому, ці внутрішні основи мають двояку природу: вони або народжуються разом з людиною, або набуваються як навички [13, с. 419]. Таким чином, у Г. Кониського проблема гуманізму в питанні з'ясування глибинних мотивів

людської діяльності на пряму стикається з принципом природодоцільності у вихованні. Якщо саму природу людини Я. Козельський розумів як соціальну й фізичну, то Г. Кониський додав до її визначення психологічний момент у вигляді релігійного трактування людської природи.

Залишалося з'ясувати лише питання: де ж перебувають ці спонукальні основи людських вчинків? Я. Козельський вбачав їх у впливах навколишнього середовища, Г. Кониський пов'язував їх з психікою, однак саме Г. Сковорода надав цій проблемі найширше трактування. Разом із соціальними і психічно-душевними аспектами людської природи він виділив галузь духовно-божественної діяльності. На думку Г. Сковороди, саме вона є тотожною ідеї «спорідненості», яка багато в чому визначає сенс людського існування й розуміння щастя.

Якість життя людини багато в чому залежить від розвитку розуму й волі, що спричиняють переважаючу дію на процес її формування, відмічав Г. Кониський [13, с. 420]. І в обґрунтуванні змісту виховання моральної особистості він виходив із раціонального принципу корисності, продиктованого розумом людини, як це робив Д. Локк. Так добром для людей, з точки зору Г. Кониського, є те, що слугує їх благу і згідно з оцінкою розсудливої людини не приносить марних страждань [29, с. 278]. Тому в дітях необхідно виховувати, перш за все, гречність, помірність, стриманість, невибагливість, добросердя.

На думку ж Г. Сковороди, істинну природу людини характеризує не стільки її розум, скільки «благе серце», «добра воля», які й визначають схильність до здійснення славних вчинків. Він розробляв своє етико-гуманістичне вчення з певною метою – навчити людей досягати у своєму житті щастя. Характерною ознакою щастя в розумінні українського мислителя є його органічний зв'язок із внутрішнім світом особистості. Сам Г. Сковорода пов'язував щастя з відчуттями подяки, дружби, любові, які виникають унаслідок спорідненості: «Щасливий, хто хоч одну тіль доброї дружби нажити удостоївся. Немає нічого дорожчого, солодшого, кориснішого неї» [24, с. 105].

Любов до добра, як і любов взагалі, народжується як наслідок природної схожості людей. Саме в дружбі філософ бачив основу життя людини в колективі й державі. Таке розуміння дружби протистоїть вовчим законам наживи і обдурювання сучасного йому суспільства. Дружба, в розумінні Г. Сковороди, є вищою за суспільні закони, оскільки вона утверджується самою духовною природою, закони якої є вищими за закони, встановлені людьми, оскільки перші служать всім, а останні виправдовують зло й несправедливість. У цьому плані цікавою є точка зору українського мислителя на сам характер внутрішньої природи людини, яка за пантеїстичною традицією ототожнюється ним з божественною благодаттю. Щира віра в те, що людина за своєю суттю добра і милосердна, допомагає Г. Сковороді з оптимізмом говорити про майбутнє людського суспільства, ставити перед ним високі задачі й визначати гуманістичні ідеали виховання. Взагалі філософії українського мислителя притаманне «акцентування ролі серця як осереддя душевного життя людини, як рушійної сили, що визначає шлях її перетворення» [5, с. 131].

Г. Сковорода йде далі своїх попередників в обґрунтуванні ідеї

виховання моральної особистості. Для нього взагалі не існують ані національні, ані релігійні, ані соціальні заботони, сам просвітитель являє собою мов би ідеал «загального людства». Мету такого виховання він виводить із самої природи людини, яка має божественне походження. Український філософ повертається до повчань Піфагора, Сократа та Епікура стосовно загальної доброти людської душі, затемненої неучтвом і незнанням людьми своєї істинної природи. Тому він продовжує відому гуманістичну традицію, наполягаючи на оптимістичному підході до особистості дитини, розвиваючи в ній відчуття любові, дружби та подяки.

Філософсько-педагогічне вчення Г. Сковороди ґрунтується на оптимістичному переконанні в безумовній доброті природи кожної людини; саме в ній криються величезні творчі сили й можливості пізнання. Отже, задача вихователя й полягає в розпізнаванні цих здібностей, у розвитку їх творчого потенціалу. Але сам педагог не був прихильником «рівної рівності» у вихованні, як К. Гельвецій, і вважав, що через індивідуально неповторний зв'язок із Богом кожна людина відрізняється від інших своєю внутрішньою природою. Тому принцип «спорідненості», або природовідповідності відіграє ключову роль у поглядах Г. Сковороди. Вивчаючи спадщину Г. Сковороди, П. Попов вважає, що вчення великого українського гуманіста про виховання моральної особистості нерозривно пов'язане з вивченням природи вихованця, з його «спорідненістю», які є основою всієї його філософсько-педагогічної теорії й практики [21, с. 59]. Отже, поняття «природа» і «спорідненість» у філософсько-педагогічній системі Г. Сковороди є тотожними за своєю суттю й означають внутрішній потенціал кожної людини.

У педагогічній літературі наукова інтерпретація принципу природовідповідності була надана Я. А. Коменським у «Великій дидактиці» і Ж.-Ж. Руссо в «Емілі...». Якщо Я. А. Коменський говорив про людину як про невід'ємну частину природи, закони якої об'єктивно поширюються на процес її виховання й освіти, то Ж.-Ж. Руссо пропонував у вихованні дотримуватися вікових і психофізіологічних особливостей її розвитку. Такий підхід, стверджував він, дозволить не тільки уникнути непотрібних помилок і спотворень, але й вкаже правильний шлях у вихованні, допоможе підібрати потрібну методику навчально-виховного процесу.

З-поміж українських мислителів-педагогів другої половини XVIII ст. принцип природовідповідності понад усе був властивий науковим і літературним працям Г. Кониського, М. Козачинського та Г. Сковороди. У філософсько-педагогічній етиці того часу мета людського життя, як правило, пов'язувалася з реалізацією праведного життя й досягненням земного щастя, а виховання повинне було сформувати й розвинути необхідні для цього риси характеру та якості особистості. Істинне ж виховання йде від природи, воно вносить у серце людини насіння добра й милосердя, які, проростаючи, дають пишні жнива, указує Г. Сковорода [25, 109]. Чому ж люди в своїй більшості щастя так і не досягають? На думку Г. Кониського, це відбувається через те, що багато людей не знають себе. У зв'язку з цим, вони не мають уявлення про те, що їм якнайбільше підходить і задовольняє, і через це незнання вони скоюють багато помилок у своєму житті [16]. Саме тому М. Козачинський основою

етичного самовдосконалення вважав самопізнання, яке, на думку мислителя, дає кожній людині можливість пізнати власну природу, «у самій собі знайти джерело всіх цінностей і, таким чином, стати володарем і, разом із тим, творцем автономних, не від кого не залежних норм поведінки» [22, с. 21].

Отже, у М. Козачинського принцип природовідповідності органічно поєднується з ідеєю самосвідомості. Залишалось тільки висунути й обґрунтувати філософсько-педагогічну концепцію, у якій ці два найважливіші методологічні положення були б пов'язані воедино. З цим завданням блискуче справився Г. Сковорода, висунувши ідею «спорідненої праці» як основну концепцію свого філософсько-педагогічного вчення. Спираючись на оригінальну в античні часи думку Епіктета щодо залежності долі людини від її природних здібностей, український філософ сам принцип «спорідненості» ототожнював з тим вищим, розумним і справедливим початком, який визначає сенс людського існування [4, с. 95].

Ця ідея народилася в результаті синтезу відразу декількох виховних принципів: природовідповідності, гуманізму, самопізнання й формування особистості дитини через працю. Щоправда в лекціях багатьох професорів Києво-Могилянського колегіуму вже розвивалася думка про виховання в процесі праці, але при цьому абсолютно не враховувалася, як вважає М. Кашуба, схильність людини до виконання певного виду діяльності, тобто сама ідея праці мала дещо абстрактне значення [9]. Г. Сковорода конкретно визначив: по-перше, величезне значення праці у вихованні, формуванні й розвитку особистості людини; а по-друге, існує зв'язок трудової діяльності з природними здібностями людей, що є чітким орієнтиром у виборі майбутньої професії. Концепція «спорідненої праці» так само яскраво пройнята ідеєю гуманізму і, оспівуючи працю та людей праці, він говорить, що процес виховання необхідно будувати відповідно до природних здібностей дітей; що людей призначати до тієї або іншої діяльності слід залежно від їх здібностей і інтересів, а не від їх соціальної приналежності й положення в суспільстві. Духовно-етичний характер цієї ідеї виявляється саме в безперечному зв'язку основних принципів виховання, в їх органічному синтезі, спрямованому на створення універсальної виховної системи.

В українській філософсько-педагогічній думці великого значення набула також проблема розумового виховання. Вона висувається на перший план ще на початку XVIII ст. професором І. Кроковським, який надавав величезної уваги інтелектуальному розвитку людини. «Знати, – стверджував він, – є не що інше, як пізнавати річ» [29, с. 103]. На думку І. Кроковського, головна мета навчання полягає в практичному застосуванні набутих знань: «Марною була б наука, якби не могла застосовуватися на практиці; той не має нічого спільного з наукою, хто не може застосувати її в житті» [29, с. 103-104].

А інший відомий український просвітитель і педагог С. Яворський у той же час висунув достатньо струнку програму розумового виховання: «...немає жодного зручного методу для знаходження засобу, хіба що щасливий талант, постійне навчання, часте користування диспутами й відповідями, які добре запам'ятовуються, що коли-небудь були в подібному випадку почуті й утворені» [31, с. 99]. Дана методика є близькою за своїм змістом до

педагогічних поглядів римського оратора Квінтіліана і спрямовується на розкриття природного потенціалу людської особистості, її творчих задатків.

Щодо зростання ролі розумового виховання свідчить той факт, що вже в останній чверті XVII ст. розділ натурфілософії стає одним із основних у філософських курсах професорів Києво-Могилянського колегіуму. І. Кроковський і С. Яворський розглядали цей розділ як невід'ємну частину свого філософського курсу, висвітлюючи в ньому своє розуміння устрою Всесвіту, пояснюючи природу земних і небесних явищ, а також намагаючись розібратися в природі самої людини, її взаємостосунків із божественним [29, с. 207]. У другій половині XVIII ст. Г. Кониський відкрито симпатизував автору геліоцентричної системи світу М. Коперніку і висловлював у своїх лекціях його погляди [14, с. 218]. На думку цього професора академії, розумове виховання є найважливішим компонентом у системі виховання моральної особистості. Як і Ф. Прокопович, Г. Кониський був переконаним прихильником просвітництва, яке одне тільки й може вивести людину з гнітючого мороку неучтва й показати шлях до досягнення щасливого життя. Прихильник прагматичного мислення, Г. Кониський у душі локківської педагогічної концепції наполягає на величезній ролі інтелекту в практичному житті людей: «Інтелект рухає волю – це ясно з практики, бо нічого не можемо хотіти, чого б ми не пізнали» [13, с. 420]. Тому розвиток розумових здібностей виступає міцним гарантом свідомого ставлення до дійсності і веде шляхом формування вольових якостей, таких необхідних у пошуку істини й щастя моральною людиною.

У Г. Сковороди шлях до досягнення щасливого життя також лежить через виховання ясного розуму. Так П. Попов вважає, що у Г. Сковороди людина так само частіше за все діє за велінням свого розуму: «Без розуму людина сліпа, не може пізнати, де її щастя, де добро і де зло» [21, с. 60]. У зв'язку з цим український мислитель особливо підкреслював принципову роль освіти для всіх людей. Таким чином, розум виступає у Г. Сковороди як головний регулятор людської діяльності в галузі етики. Тому найважливішим завданням розумового виховання філософ вважав розвиток у дитини інтелекту, її природних схильностей і здібностей.

Якщо у Г. Кониського розумове виховання носить дещо прагматичний та утилітарний характер, то Г. Сковорода виступає прихильником загальнолюдського, гуманістичного підходу у вирішенні цієї проблеми. Цей підхід ґрунтується в нього на визнанні пріоритету принципу природовідповідності в педагогічному процесі. Інтелектуальний розвиток людини не повинен суперечити її власній духовно-моральній природі; розум, логічне мислення можуть і повинні відповідати їй, доповнювати її, допомагати в розкритті духовного потенціалу кожного з нас. Той розрив, який намітився ще в епоху Відродження, між духовною природою людини та її раціональним, логічним підходом в освоєнні навколишнього світу, Г. Сковорода лякає своїми не передбачуваними наслідками для всього людства, особливо його моральним станом. У своїй педагогічній притчі «Вдячний Єродій» український мислитель протиставляє недосконалості соціально обумовлених форм культури й виховання духовні цінності вільно мислячої людини й достовірно народну педагогіку: «А я розмірковую не про багате, а про спасительне виховання» [25,

с. 107]. Таке виховання нічого спільного не має ні з сумнівним «шляхетством», ні з лицемірною релігійністю, з якими Г. Сковорода однозначно пориває у своїй філософсько-педагогічній системі.

Заперечуючи все невластиве людській природі, в розумовому вихованні український філософ-педагог пропонував обрати природовідповідний шлях: «Від природи, яко від матері, легесенько сама від себе розвивається наука» [25, с. 108]. Цей шлях передбачає самопізнання, тобто вивчення людиною своєї «спорідненості», свого природного потенціалу, закладеного в неї Творцем. Методика такого виховання також повинна органічно виходити з природних характеристик людини. А раз Г. Сковорода відкидав думку про гріховність людей і схилився до гіпотези Піфагора і Сократа про вихідну доброту людської душі, то і його методика розумового виховання нічого не мала спільного з авторитаризмом, догмою, механічним відтворенням заученого матеріалу і будь-якими іншими способами насильства над творчим змістом мислення дитини. Не обмежувати дитину у вивченні навколишнього світу, а сприяти її духовно-інтелектуальному самопізнанню, де інтелект відіграє роль критерію істинності набутих знань – ось філософсько-педагогічний ідеал розумового розвитку Г. Сковороди.

Який же зміст виховання моральної культури був запропонований українськими філософами-педагогами другої половини XVIII ст.? Так, характеризуючи погляди Я. Козельського з цієї проблеми, Ю. Коган стверджує, що в процесі виховання моральних чеснот український мислитель передбачав, крім тлумачення вихованцям їх моральних обов'язків до самих себе, до інших людей і до суспільства в цілому, такий спосіб життя, за якого вони б не знали не тільки розкоші, але не мали б навіть і «задовільного утримання», а обходилися б «утриманням потрібним», тобто згідно визначенню цього поняття мали б тільки їжу та одяг [11, с. 143]. Як ми бачимо, виховання моральної людини у Я. Козельського носить яскраво виражений соціальний характер і пов'язане понад усе з обмеженнями в галузі побуту. Підставою цьому слугує ще думка К. Гельвеція про те, що чесноти легше процвітають на ґрунті бідності й нестатку, ніж у розкоші й багатстві [11, с. 143]. Цікаво, що, негативно ставлячись до малоефективної церковної практики релігійного аскетизму, і К. Гельвецій, і Я. Козельський мимоволі відтворюють її у власних системах виховання.

Зовсім інший підхід до вирішення моральних завдань виховання ми знаходимо у Г. Кониського. Сенс людського життя він бачить не у втечі від мирських спокус, а в активній, послідовній боротьбі з ними. Завдання виховання моралі мислитель вбачає в тому, щоб навчити людину керувати своїми вчинками і пристрастями, показати їй реальні шляхи до щастя в земному житті. Ця методика керування власною духовно-психічною діяльністю була відома ще піфагорійцям, і за своїм змістом вона також близька етиці Г. Сковороди. Але Г. Сковорода йде далі Г. Кониського, наполягаючи на свідомій, добровільній відмові від надмірностей земного життя, які суперечать «внутрішній» людській натурі. Усе, що необхідне людині для існування її «зовнішньої натури», природа сама дає, а важкодоступне ж, як правило, взагалі не має ніякої цінності, – відмічає Г. Сковорода у «Вступних дверях до

християнської добронравності» [24, с. 140].

На схожість етико-педагогічних поглядів Г. Кониського і Г. Сковороди указує М. Кашуба, відзначаючи, що обидва українські мислителі були упевненими в добрій природі людської душі, тому розроблені ними методи морального виховання повинні сприяти розкриттю людиною в собі цього добра й любові [29, с. 193]. Але при цьому, Г. Сковорода намагався глибше, на наш погляд, усвідомити динаміку духовно-психічних процесів у людській душі і його етика більш близька до ідеалу загальнолюдського гуманізму, що визначається пріоритетом духовного чинника у формуванні та розвитку людини.

Етика Г. Кониського особливо наполягає на активності особистості, яка в своїх вчинках, як правило, керується власним розумом і волею. Згадку про те, що чеснота в першу чергу залежить від волі й інтелекту, ми зустрічаємо ще в лекціях С. Калиновського. Він стверджує взаємозалежність цих двох основ і будує наступну схему психічної діяльності людей: «Розум наставляє за допомогою розсудливості як слід чинити, а воля, освічена навиком до розсудливості, виносить висновок, і ця постанова волі закріплюється потім у дії» [29, с. 283]. Отже, активність, сама дія є, з поглядів С. Калиновського і Г. Кониського, найважливішими складовими виховання моральної людини. Але проблема полягає в тому, що в Я. Козельського, Г. Кониського, М. Козачинського ця активність носить дещо абстрактний характер через відсутність конкретних орієнтирів утілення духовно-моральної самореалізації людини. І лише Г. Сковорода розробляє конкретний механізм реалізації принципу природовідповідності й через самопізнання людиною основ своєї «внутрішньої натури» підводить нас до концепції «спорідненості» й «спорідненої праці».

Таким чином, філософсько-педагогічна етика Г. Сковороди закликає людину до особистого духовно-морального самовдосконалення. Мислитель підкреслює, що процес реалізації індивідуального зростання людини діалектично пов'язаний із суспільним життям і не може здійснюватися без взаємодії з іншими людьми. Така точка зору щодо проблеми виховання моральної особистості особливо зближує погляди Г. Сковороди з філософською етикою Сократа, у якій із великою гостротою поставлено питання про співвідношення індивідуального і суспільного в досягненні гармонійного ідеалу виховання людини. І якщо Я. Козельський саму моральність ставив у пряму залежність від умов навколишнього середовища, а Г. Кониський прагнув покласти в основу її виховання прагматичний розум і корисний розрахунок, то Г. Сковорода сміливо відкидає якби то не були суб'єктивні й відносні принципи. У своїй роботі «Вступні двері до християнської добронравності» він ставить суто риторичне запитання: Що необхідне людині в її житті? І сам відразу ж відповідає – Бог. Але Бог у філософії українського мислителя частіше за все розуміється як чиста любов, духовна й піднесена [24, с. 141]. Тому, так необхідно з раннього дитинства виховувати в дітей відчуття любові до всього, що нас оточує. І це буде, за поглядами Г. Сковороди, найкоротша і правильніша дорога до Бога, тобто до розуміння людиною свого істинного призначення. Прямими плодами любові у мислителя виступають «доброзичливість,

незлобність, схильність, покірливість, добронадійність, безпечність, задоволення, бадьорість та інші невід'ємні заваби» [24, с. 150].

Ставлячи любов у центр своєї філософсько-педагогічної етики, Г. Сковорода, звичайно ж, чудово розумів її дещо абстрактний характер. У зв'язку з цим він зробив спробу знайти таке моральне почуття, яке б понад усе відповідало її духу і призначенню в духовному вимірюванні. У його педагогічній притчі «Вдячний Єродій» таким етичним відчуттям виступає вдячність, яка, на думку українського мислителя, є ніби основою всіх людських чеснот, всієї людської моралі в цілому. Перш за все вдячність повинна виявлятися, вказував Г. Сковорода, відносно Бога і земних батьків. Причому, вона зовсім не означає примусову повинність, а, навпаки, привносить у серце людини душевну веселість і райське блаженство [25, с. 105].

Таким чином, виховання почуття вдячності в дитини становить собою початковий етап її духовної самореалізації й морального розвитку, без якого подальший процес формування гармонійної людини практично неможливий, оскільки саме вдячність за Г. Сковородою є основним фундаментом, на якому надалі будуватиметься вся будівля моральної особистості людини: «Плоди блаженного життя – радість, веселість і задоволення, корінь же їхній і з добрим листям дерево – тиша сердечна, а зерном кореня є вдячність» [25, с. 111]. Сам процес виховання вдячності Г. Сковородою розумівся діалектично, у зв'язку з виконанням прямих батьківських обов'язків з боку батька й матері. Ці обов'язки зводяться до наступного: «До добра народити дитину й добру її навчити» [25, с. 105]. Тому, формування і розвиток вдячності в душі дитини, що виступає основою її майбутньої моральності, за Г. Сковородою, відбувався у тісному зв'язку з виховною діяльністю самих батьків. Тим самим, український педагог розробляв на українському ґрунті відому ідею материнської школи Я. А. Коменського і намагався її обґрунтувати, спираючись на етико-гуманістичні принципи виховання.

Г. Сковорода закликає не поспішати з розвитком особистісного чинника в дитині. На його думку, спочатку необхідно закласти в дитині духовно-моральний фундамент, збудити в ній духовність, розкрити природний потенціал її душі, оскільки, за словами філософа, «добра природа і краса подібна доброму серцю» [25, с. 109]. Отже, виховання потрібно починати з безпосередньої уваги, перш за все, до доброго серця дитини. Правда, шлях до виховання доброго серця лежить у Г. Сковороди, як вказує П. Попов, через «виховання ясного розуму», оскільки людина в своєму житті більше діє за велінням розуму, а без нього вона подібна сліпцю і не може пізнати ні щастя, ні добра, ні зла [21]. Але Г. Сковорода має на увазі не інтелектуальний розум, а розум душі, основи якого є в серці кожного з нас. В усякому разі, це виховання розуму й волі, що має на меті зробити людину свідомою й активною, у жодному випадку не передує вихованню доброго серця.

Не терплячий ніякої академічності, Г. Сковорода називає нам і основне духовно-моральне почуття, що лежить біля витоків людської природовідповідності і щиросердя: «Вдячність – ось вам початок і кінець мого природження» [25, с. 110]. Досить дивно й дуже просто для філософії, звиклої до складних висновків і логічних викладень. На думку Г. Сковороди, його

філософія якраз і повинна бути зрозумілою простим людям, має звільнити їх від страхів і марновірств, допомогти їм досягти щасливого життя. Вдячність у Г. Сковороди позбавлена всякої абстрактності й має конкретний практичний сенс, а також виховну спрямованість. Враховуючи високу духовність його вчення, вдячність людини перш за все спрямована до Бога, оскільки це цілком узгоджується з принципами християнської етики. Земним же віддзеркаленням божественної подяки у Г. Сковороди виступає відповідне почуття відносно батьків та інших людей [17].

Виховання вдячності у дитини необхідно починати з наймолодшого віку і почуття це формується й розвивається в сімейному середовищі, тому модель сімейного виховання відіграє тут провідну роль. Г. Сковорода порівнює вдячність із радістю, веселощами та задоволенням; вдячна людина все сприймає з радісним серцем, вона в усьому згодна зі своїм призначенням, що в філософсько-педагогічній думці виступає як принцип природовідповідності. У Г. Сковороди ця педагогічна ідея має набагато більше духовно-моральне підґрунтя й виступає як «спорідненість». Антиподом вдячності в українського просвітителя є заздрість, що народжує невдячну, незадоволену душу, в усьому схожу на хворий шлунок, який відмовляється від будь-якої їжі [25, с. 111]. У вирішенні цієї проблеми, безумовно, відчувається зв'язок українського філософа-педагога з філософсько-педагогічною спадщиною античності, особливо з етикою Піфагора й Епікура.

Розвиток української філософсько-педагогічної думки в цей час наочно демонструє нам, що пріоритетним напрямом у ній виступало духовно-моральне виховання. Ця традиція, закладена ще в полемічній літературі національно-визвольного періоду (кінець XVI – XVII ст.), зміцніла в роботах Ф. Прокоповича, І. Галятовського і продовжувала розвиватися в працях М. Козачинського, Я. Козельського Г. Кониського, Г. Сковороди, С. Яворського. З'являється також нова перспективна проблема, з приводу якої розгортається жвава й гостра дискусія на сторінках філософсько-педагогічних трактатів. Це проблема земного призначення людини, мети й завдань її земного існування, проблема виховання моральної особистості та досягнення нею щасливого життя.

Такий збіг етико-гуманістичної філософії й духовно-морального виховання дозволив об'єднати зусилля двох на той час найважливіших наук, що вивчали проблематику людини. Висновок, до якого дійшли українські мислителі, зробив можливим поєднання філософського та педагогічного підходів у вирішенні виховних і освітніх завдань виховання моральної особистості. Якщо філософія показує людині реальний шлях реалізації щасливого життя, то виховання й освіта формують і розвивають необхідні для цього якості особистості, риси характеру, уміння та навички. Постановка проблеми щастя в українській філософсько-педагогічній думці примусила переглянути виховний ідеал моральної особистості, що перебував під сильним впливом церковної ідеології.

Уже в етичних курсах Г. Кониського людину відрізняють активна життєва позиція, самостійність, прагматизм, уміння брати на себе відповідальність і протистояти ударам долі. Така зміна духовно-етичних орієнтирів не могла не вплинути на зміст виховання й освіти. У роботах

Я. Козельського взагалі відкидається релігійне трактування цілей і завдань виховного процесу. Безумовно, сильною стороною філософсько-ідеологічних концепцій українських мислителів виступало звернення до проблеми ролі праці у вихованні людини. У них праця починає розглядатися як основний засіб досягнення щастя, головний фактор, який визначає якість людського життя. Але якщо у Г. Кониського, Ф. Прокоповича праця мала абстрактне значення й вельми слабо була пов'язана з внутрішньою людиною, то в етико-гуманістичній концепції виховання Г. Сковороди вона вже носила «споріднений» характер. Через свою філософсько-педагогічну концепцію «спорідненої праці» Г. Сковорода виходить на вирішення проблеми самореалізації людиною свого внутрішнього природного потенціалу й самоутвердження в суспільному житті.

Український філософ і педагог зумів об'єднати в єдину систему поглядів філософську концепцію реалізації людиною щастя через «споріднену працю» з її вихованням і освітою. Сама логіка міркувань Г. Сковороди приводить до думки, що «неспоріднене» виховання, при якому не враховуються природні здібності й задатки, обмежується свобода дитини, пригнічується властива їй активність і творчий потенціал; закриває саму можливість досягнення людиною щастя. Тому дієва модель виховання й освіти розглядається Г. Сковородою як провідний чинник формування й розвитку як самої людини, так і всього суспільства.

Таким чином, філософсько-педагогічні твори українських мислителів XVIII ст. – Ф. Прокоповича, Г. Кониського, М. Козачинського, Я. Козельського, Г. Сковороди теоретично обґрунтували пріоритетне значення виховання й освіти в розвитку людини й суспільства, довели провідну роль у цьому процесі формування духовно-моральної людини, показали конкретні шляхи реалізації цієї програми. Як відзначили українські мислителі, саме освіта й виховання формують світогляд людини, її менталітет і, таким чином, мають вирішальний вплив на розвиток всієї її особистості. Ці розробки стали підґрунтям для створення культуровідповідних національних концепцій освіти та виховання молоді.

Розвиток педагогічної акцентології в світлі соціокультурного підходу

На думку Д. Дьюї, «будь який поступ у напрямі нових ідей і їх запровадження так чи інакше викликає повернення до ідей і практики минулого» [7, с. 419]. Такий підхід допоможе нам виявити загальні тенденції, властиві даній проблемі, а також безперечний зв'язок і спадкоємність різних педагогічних теорій і концепцій для її подальшого вирішення.

За всіх часів виховання й освіта виступали як потенційно могутні чинники соціально-економічного, науково-технічного й культурного розвитку. На думку Г. Клімової, освіта «проникає у всі пори соціального організму, бере на себе відповідальність за виховання підростаючого покоління, розвиток людини, підготовку кваліфікованих кадрів для всіх сфер життєдіяльності суспільства» [10, с. 28].

Упродовж людської історії система освіти й виховання чуйно реагувала на щонайменші зміни в політичному й соціально-економічному розвитку

суспільства. Достатньо пригадати педагогічні ідеї Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, А. Дістервега, які зумовили створення демократичної школи в буржуазному суспільстві.

Але, як справедливо відзначав французький педагог-практик С. Френе, школа ніколи не була в авангарді суспільного прогресу [28, с. 43]. Іншими словами, він авторитетно заявив щодо неможливості побудови в суспільстві школи, здатної стати моделлю майбутніх соціальних перетворень, оскільки надзвичайно сильними є зв'язки школи з сім'єю, суспільством, всією політичною системою держави. Школа, на думку С. Френе, завжди дещо відстає від суспільного розвитку [28, с. 43].

Сьогодні, коли відбуваються радикальні зміни у свідомості людей, особливо зростає роль учителя, як мислителя і творця, відповідального за долю дитини, її духовність, інтелект, моральність. А педагогіка, з науки допоміжної, якою вона часто була в минулому, поступово перетворюється на науку, яка має найсерйозніший вплив на розвиток суспільства. Один із провідних російських ідеологів освіти Б. Гершунський, головним чином ґрунтуючись на актуальній необхідності для людини ХХІ ст. постійно вчитися й займатися самоосвітою протягом буквально всього життя, зробив висновок про ймовірно майбутню глобальну педагогізацію людського співтовариства, яка передбачає втілення педагогічних ідей у всі сфери суспільного життя, [2, с. 9].

Одна з найпопулярніших прогностичних гіпотез кінця ХХ ст. ґрунтується на припущенні про те, що головною причиною катастрофічної девальвації духовних, етичних цінностей і все більш очевидних світоглядних проблем є системна криза трьох головних сфер духовного життя суспільства: науки, релігії та освіти. Розвиваючи цю гіпотезу, Б. Гершунський вважає, що в третьому тисячолітті саме освіта зможе усунути цей катастрофічний розрив між знанням і вірою, взяти на себе функцію нового глобального віровчення, що існуватиме на принципово іншій світоглядній основі з метою повернення людям віри в загальнолюдські цінності, запобігши тим самим духовній деградації всього людства [2, с. 495].

На думку багатьох дослідників, для того, щоб розробити довготривалу програму розвитку освітньо-виховної галузі суспільства, необхідно прогностично змістовне обґрунтування ціннісно-цільових пріоритетів освітньо-виховної діяльності [3, с. 3]. Але, якщо взяти до уваги концепцію виховання дітей та молоді, прийняти в Україні, то там ми можемо знайти багато загально-абстрактних положень на зразок «гармонійно розвинутої, високоосвіченої людини». Подібне визначення ідеалу виховання і раніше знаходило послідовну критику в історії педагогіки. Достатньо пригадати точку зору А. Макаренка, згідно якої такий ідеал взагалі є утопічним і нездійсненим.

Наприклад, у Д. Дьюї, можна знайти думку про те, що цілі та принципи виховання самі по собі є абстрактними і конкретизуються вони лише в наслідках, що виступають результатами їх застосування [7, с. 22]. Напевно тому А. Макаренко вважав, що виховати гармонійну, всебічно розвинуту людину принципово неможливо і був змушений радикально переглянути саме аксіологічний аспект своєї педагогічної теорії.

Б. Гершунський наголошує на тому, що впродовж усього ХХ ст.

парадигма «всебічно розвинутої особистості» виступала своєрідним прикриттям антигуманної природи соціалізму, була нав'язана педагогічній науці, проте й сьогодні зберігає свою нормативну силу. Застосувати ж цю ідею до конкретної людини просто нереально, бо кожна особистість має цілісну природу, її якості неможливо формувати по частинах. Саме тому ідея всебічного розвитку з педагогічної точки зору виступає не більше як гіперболічне побажання [3, с. 4]. Особливо небезпечна ця ідея в концепціях морального виховання.

Яку ж особистість можна вважати моральною? На думку Н. Вознюка людина стає моральною особистістю, коли вона добровільно підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення й зміст, здатна висувати перед собою моральні цілі й виробляти рішення відповідно до конкретних обставин, самостійно оцінювати власні дії й вчинки оточуючих, виховувати себе, протистояти середовищу [1, с. 17]. Таким чином, вважає О. Сухомлинська, виховання моральної особистості значною мірою залежить від соціально-економічного й культурного стану суспільства [27, с. 2]. А якщо взяти до уваги українське суспільство, то останні двадцять років воно перебуває у стані безперервної трансформації, ідеологічної невизначеності та майже повної відсутності національної ідеї.

Останнє десятиріччя минулого століття проходило під загальним гаслом подолання недоліків попередньої епохи. Саме нещадна критика радянської системи й послідовний відхід від неї стали для нас головною парадигмою не тільки освітньо-виховної галузі суспільства, але й усього нашого життя. Ще Д. Дьюї стверджував, що «простий відхід від старого не вирішує сучасних проблем і під час нової зміни завжди існує небезпека, що в результаті відхилення цілей і методів... принципи можуть сформуватися не позитивним і конструктивним шляхом, а негативним. Тоді в її основу кладеться відкидання небажаного, а не конструктивний розвиток власної філософії» [7, с. 23].

І якщо ідея виховання гармонійної, всебічно розвинутої людини, на думку дослідників, довела свою непрактичність, то необхідно переглянути стратегічні основи виховання моральної особистості на рівні обґрунтування мети, завдань і принципів виховної діяльності.

Розробка будь-якої педагогічної концепції чи теорії здійснюється на основі дедуктивної логіки і на акцентологічному рівні ми обов'язково виходимо за межі власно педагогічних критеріїв у доволі широку соціальну або інші сфери життя людини і суспільства. Тому існують різні підходи до визначення цих акцентологічних понять. Одним з найбільш перспективних підходів до виховання моральної особистості на даний момент є концепція самореалізації особистості. Вона базується на розумінні сенсу життя людини з точки зору її повної самореалізації, коли людина намагається принести максимальну користь собі, близьким людям, суспільству через використання власних здібностей, знань, умінь, навичок. Саме з такої позиції особливу увагу привертають погляди Г. Сковороди, який уперше в українській філософсько-педагогічній думці розробив концепцію самореалізації особистості (спорідненості) і спробував об'єднати її з християнською етикою, ми коротко представили її вище.

За О. Сухомлинською, система морально-етичних установок сьогодні рухається від теологічно-онтологічних канонів до натуралістичної, неоліберальної системи координат, у рамках якої поступово розвиваються такі духовні цінності, як автономія, свобода особистості, погляд на мораль як частину прав людини [27, с. 5]. Головним завданням особистості виступає оволодіння досвідом, накопиченим у суспільстві, щоб забезпечити їй ефективну й оптимальну соціалізацію в рамках суспільних відносин. Такий підхід отримав назву соціокультурної концепції і передбачає виховання моральної особистості з позиції смисложиттєвих цінностей людини, релятивістського погляду на них.

На відміну від суто абстрактної теорії всебічного розвитку, ці дві концепції мають яскраво виражений практико-орієнтований характер і спрямовані на формування та розвиток якостей, умінь, знань, навичок, необхідних для особистого й суспільного життя людини.

Розробку подібних концепцій у ХХ ст. здійснювали А. Макаренко, В. Сухомлинський, Д. Дьюї, К. Роджерс, Р. Штайнер, С. Френе. У минулому такі підходи були притаманні багатьом педагогічним теоріям, хоча за своїм змістом вони багато в чому відрізнялися одна від одної (Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег).

Особливо відмінності різних педагогічних концепцій можна прослідити на прикладі вимог до моральної поведінки людини. Взагалі «моральність не притаманна особистості від роду як щось незмінне, а зароджується й розвивається в процесі соціалізації й індивідуалізації» – стверджує Н. Вознюк і виділяє наступні змістовні ознаки морально свідомої особистості: гуманність, чесність, гідність і совість, різний зміст і форми прояву котрих визначаються конкретно-історичними умовами [1, с. 21-22]. Кожна історична епоха, ідеологія по-своєму розуміли ці принципи і саме це й пояснює, чому вимоги до моральної культури людини так часто відрізнялися у різні часи.

Реалізація нових концепцій у навчально-виховному процесі, на думку Л. Кондрашової, передбачає: включення дитини в різнопланову діяльність (ігрову, навчальну, комунікативну); створення мотивації такої діяльності; систематичне вивчення особистості дитини; відповідність змісту і форм діяльності особистим цілям, вимогам, мотивам, інтересам дитини; активізація зусиль самої дитини у своєму власному розвитку [26, с. 240]. З такою позицією майже повністю збігається погляд Б. Гершунського, який ще додає до цих принципів формування свідомої віри кожної дитини у те, що істинним сенсом її життя є найбільш повна самореалізація, яка дозволить дитині реалізувати особисте призначення [3, с. 7].

Висновки. Ураховуючи багатовекторність феномену культури, існує низка теоретичних обґрунтувань, за допомогою яких досліджуються її походження, еволюція та тенденції розвитку. З-поміж них, виокремлюються такі найбільш відомі та впливові, як-от: концепція «циклічного розвитку», антропологічна, трудова, ігрова й психоаналітична концепції, пасіонарна теорія Л. Гумільова, еволюціоністська теорія культурогенезу.

Культуровідповідність моральних ідеалів суспільства яскраво проглядається в теоріях і практиках морального виховання особистості вітчизняних мислителів ХVIII ст. Використовуючи майже всю спадщину

загальнолюдської культури, переробивши її у дусі національних традицій і доповнивши раціоналізмом епохи Просвітництва, українські педагоги особливо наполягали на величезній ролі виховного процесу в справі формування моральної культури особистості. Ф. Прокопович, Г. Кониський, М. Козачинський, Я. Козельський, Г. Сковорода теоретично обґрунтували пріоритетне значення виховання й освіти в розвитку людини й суспільства, довели їх провідну роль у процесі формування духовно-моральної людини, показали конкретні шляхи реалізації цієї програми.

Праці просвітителів минулого створили підґрунтя для формування змісту морального виховання, що виходить не лише зі становлення ціннісної та емоційно-вольової сфери людини, а передбачає інтелектуальний розвиток, який доповнює й допомагає розкрити духовний потенціал кожної особистості, зумовлює нерозривний зв'язок морального виховання з національним, громадянським, розумовим і трудовим.

На сьогоднішній день ідея виховання гармонійної, всебічно розвинутої особистості в науково-педагогічній літературі піддається системній критиці з точки зору об'єктивних труднощів її використання на практиці. Набагато більшу популярність сьогодні мають концепція самореалізації особистості та соціокультурна теорія, які можуть бути залучені для розробки програм виховання моральної культури. Вони більш практично-орієнтовані та спрямовані на подолання відриву змісту навчально-виховного процесу від реалій сучасного суспільного життя.

Література

1. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості / Н. М. Вознюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 622 с.
3. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.3-8.
4. Горський В. С. Історія української філософії / В. С. Горський. – К. : Наукова думка, 1996. – 345 с.
5. Горський В. С. Історія української філософії : Підручник / В. С. Горський, К. В. Кислюк. – К. : Либідь, 2004. – 488 с.
6. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – М. : Айрис-пресс, 2010. – 560 с.
7. Дьюї Д. Досвід і освіта / Д. Дьюї. – Л. : Кальварія, 2003. – 84 с.
8. Захара И. С. Борьба идей в философской мысли на Украине на рубеже XVII–XVIII вв. Стефан Яворский / И. С. Захара – К. : Наукова думка, 1982. – 160 с.
9. Кашуба М. В. Георгий Конисский / М. В. Кашуба. – М. : Мысль, 1979. – 173 с.
10. Клімова Г. П. Освіта і цивілізація / Г. П. Клімова. – Х. : Право, 1996. – 128 с.
11. Коган Ю. Я. Просветитель XVIII века Я. П. Козельский / Ю. Я. Коган – М. : АН СССР, 1958. – 188 с.
12. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский; ред. А. А. Красновского. – М. : Министерство Просвещения РСФСР, 1955. – 652 с.
13. Кониський Г. Філософські твори : У 2 т. / Георгій Кониський. – Т. 1. – К. :

Наукова думка, 1990. – 494 с.

14. Кониський Г. Філософські твори: У 2 т. / Георгій Кониський. – Т. 2. – К. : Наукова думка, 1990. – 572 с.

15. Культурологія : Курс лекцій / ред. А. Г. Баканурського, Г. Є. Краснокутського, Л. Л. Сауленко. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 208 с.

16. Литвинов В. Д. Ідеї раннього просвітництва у філософській думці України / В. Д. Литвинов. – К. : Наукова думка, 1984. – 151 с.

17. Любар О. О. Школа на Лівобережній Україні (друга половина 17– 18 ст.) / О. О. Любар, Д. Т. Федоренко // Рад. школа. – 1991. – № 3. – С. 80–85.

18. Матвеева Л. Л. Культурологія: Курс лекцій : Навч. посібник / Л. Л. Матвеева. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.

19. Морган Л. Г. Лига ходеносауни, или ирокезов / Л. Г. Морган. – М. : Наука, 1983. – 301 с.

20. Подольська Є. А. Культурологія : Навч. посібник / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 288 с.

21. Попов П. М. Григорій Сковорода. Життя і творчість : нарис. / П. М. Попов. – К. : Держлітвидав України, 1960. – 172 с.

22. Рогович М. Д. Мироззрение М. Козачинского и его место в истории отечественной философской мысли первой половины XVIII столетия : автореф. дис. ... канд. фил. наук. / М. Д. Рогович – К. : АН УССР, 1978. – 25 с.

23. Розвиток прогресивної філософської думки російського, українського та білоруського народів у XVII–XVIII ст. / ред. М. В. Кашуби. – К. : Наукова думка, 1978. – 167 с.

24. Сковорода Г. Твори : у 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : Обереги, 1994. – Т. 1. – 528 с.

25. Сковорода Г. Твори : у 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : Обереги, 1994. – Т. 2. – 480 с.

26. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Мн. : Бестпринт, 2001. – 308 с.

27. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2006. – №1. – С.2-8.

28. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М. : Прогресс, 1990. – 340 с.

29. Філософія Відродження на Україні / ред. М. В. Кашуби, І. С. Захари. – К. : Наукова думка, 1990. – 336 с.

30. Хижняк З. Осередок освіти, науки й культури України й всієї Східної Європи : [До 375-річчя заснування Києво-Могилянської академії] / З. Хижняк // Вісник АН УРСР. – 1990. – № 12. – С. 88–99.

31. Яворський С. Філософські твори : у 3 т. / Стефан Яворський. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1992. – 629 с.

А. В. Шамне

Психологічний аналіз культуротворчої функції сучасного юнацтва у просторі взаємодії людини та культури

Проблема взаємодії людини і культури. Сучасні публікації українських

та російських психологів свідчать про кризу традиційної парадигми, що розглядає становлення особистості як тотальну соціалізацію, нівелюючи її початкову, первинну, вихідну креативність та індетермінованість. Сучасний перехід від об'єктно-орієнтованої до суб'єктно-орієнтованої парадигми та впровадження в психологічну науку ідей гуманістичної психології привели до переходу від вивчення механізмів адаптації особистості до соціуму і предметної діяльності до дослідження її як *активного творця власного життя у просторі історії та культури* [1; 9; 14; 18]. Сучасна гуманістична орієнтація в галузі освіти, виховання, психологічної допомоги передбачає спрямованість на підвищення цієї здатності, що вимагає якомога більш повного й органічного (що відповідає ресурсам і потенціям особистості) «входження особистості в культуру», причому в якості *не лише її носія, але і її суб'єкта*.

Отже, актуальною є проблема взаємодії людини (дитини, підлітка, юнака) і культури, в процесі якої становлення соціальності, як здатності творити і спрямовано транслувати інновації власного досвіду у соціокультурний розвиток та соціальну еволюцію, є проблемою творчого внеску, самобутнього творення культури новими поколіннями.

Мета подальшого аналізу полягає у психологічному аналізі вікових характеристик сучасного юнацтва як результату соціальної еволюції, онтогенетично своєрідного суб'єкта соціокультурного розвитку та носія культуротворчої функції у просторі генезису взаємодії людини й культури. Метою передбачено аналіз як філософського, загальнонаукового, так і психологічного (конкретно-наукового) рівнів експлікації психологічного змісту культури с позиції креативної ролі та функціонального значення нового медіа-покоління ХХІ ст. у просторі культури.

При визначенні вікового періоду дослідження и виходимо з того, що (згідно вікових періодизацій) юнацький вік – це період 16/17-20/21 рр., тобто етап продовження навчання у старших класах школи, професійно-технічного навчання та навчання у ВНЗ.

Аналіз філософського та конкретно-наукового рівнів експлікації психологічного змісту культури

Міждисциплінарний контекст. В умовах бурхливого розвитку культурологічного пласта знань і розвитку культурології як самостійної наукової дисципліни, стає очевидним, що інтерес до категорії культури зростає на всіх напрямках гуманітарних знань (Б.Г. Ананьєв, 2002; Т.Ю. Андрущенко, Г.О. Балл, 2005, Л.М. Баткін, 1989; Г.В. Драч, 1997; А.Л. Журавльов, 2002; С.М. Іконнікова, 2005; Е.В. Ільєнков, 1991; Л.Г. Іонін, 1996; А.В. Костіна, 2009; С.Д. Максименко, 2002; Н.М. Моїсєєв, 2003; В.О. Медінцев, 2008; В.М. Розін, 2003; В.А. Роменець, 1998; М.А. Хренов, 2008 та ін.). При цьому важливою є диференціація онтологічного рівня (джерелами змісту якого є філософія, антропологія, культурологія, соціологія, семіотика) та *психологічного рівня аналізу культури*, який формується в межах філософсько-соціологічної рефлексії взаємодії людини й культури та при вивченні культурної зумовленості онтогенезу психіки.

При всій аксіоматичності причетності культури до онтогенезу психіки,

сьогодні психологічній науці потрібне чітке визначення психологічного змісту *взаємодії молодого покоління й культури* та введення цієї проблеми в предметну галузь вікової психології й психології розвитку. Тут виникає гостра необхідність інтеграції традицій історико-психологічних, культурологічних, крос-культурних, субкультурних та інших наукових напрямів, які перехрещуються на вивченні проблеми *взаємодії культури та розвитку особистості*.

Психологічний статус категорія «культура» отримує, передусім, коли розглядається в контексті розвитку людини як суб'єкта. Постановка та аналіз проблеми взаємовпливу розвитку дитини (підлітка, юнака) і культури відкриває шляхи для обґрунтування психологічного статусу категорії «культура» у психології розвитку.

Періодом активізації проблеми взаємодії людини і культури у психології було ХХ ст., протягом якого й відбулася диференціація онтологічного та психологічного бачення цієї проблеми (її власне психологічний аспект). З однієї сторони, підсилювалася тенденція культурно-історичної інтерпретації даних психології, з іншої – психологічного прочитання культури. Ці зустрічні рухи зумовили в ХХ ст. появу різноманітних шкіл і напрямів: від етнопсихології й американської психоісторії до культурно-історичної концепції Л.С. Виготського.

У останні два десятиліття в роботах теоретиків, істориків і методологів психології прямо підкреслюється необхідність спеціального дослідження феномену культури (Г.О. Балл, 2005; Ф.Є. Василюк, 1996; 2000; М.С. Гусельцева, 2002; В.П. Зінченко, 1996, 1998; В.Т. Кудрявцев, 1988, 1998; В.О. Медінцев, 2008; В.Ф. Петренко, 2002; В.А. Петровський, 2000; О.Б. Старовойтенко, 2007; М.Г. Ярошевський, 2000 та ін.). Це пов'язане з інтерпретацією категорії культури саме у психології, на відміну від культурологічної, соціологічної, семіотичної та інших її трактовок. При цьому головним стає вирішення концептуальної проблеми інтеграції категорії культури в понятійний апарат сучасної психології і, зокрема, психології розвитку.

Категорія «культура» у культурно-історичному та інших напрямках психології. Культура за межами онтології і при виході на психологічний рівень виступає або як знаково-символічна, або як аксіологічна, або як нормативна система. *Аксіологічна* оцінка культури реалізується значною мірою в рамках субкультурних досліджень. *Нормативна* природа культури досліджується і розробляється в структурно-діалектичній психології (Н.Є. Веракса, Л.Ф. Баянова та ін.). Особливий погляд на зміст культури як *знаково-символічної* системи та її значення в онтогенезі психіки сформувалося у межах культурно-історичної концепції Л.С. Виготського (теорія знакової природи культури та культурної опосередкованості психіки). З її виникненням пов'язано становлення психологічного рівня проблеми взаємодії дитини і культури у радянській психології. В концепції Л.С. Виготського визначено категоріальний ряд, який дозволяє виділити онтогенетичний (власне психологічний) аспект розуміння культури: *культура – знак – символ – знаряддя – переживання (емоція) – значення – смисл – людина (особистість)*.

Започаткована Л.С. Виготським ідея активного ставлення дитини до культури була протягом ХХ ст. втілена в розробці:

– ідеї інструментальної функції культури, використання знаку як засобу регуляції поведінки, культурної зумовленості присвоєння психічних функцій, суб'єктності знаково-символічної діяльності;

– аналізі конкретних форм и способів трансляції культури відповідно до вікових можливостей дітей, аналізі розвитку дитини в контексті різних соціокультурних форм та рівнів (О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, Є.В. Субботський та ін.),

– аналізі свідомості як складної діалогічної структури (П.Р. Чамата, Л.А. Радзиховський, В.В. Рубцов та ін.) та ролі існуючих у культурі форм організації людського досвіду (таких як міф, казка та ін.) у розвитку свідомості дитини (О.М. Дьяченко, Н.Є. Веракса) тощо.

Але М.С. Гусельцева наголошує, що в «культурно-історичному» підході залишилася недостатня опрацьована сама категорія культури. Під культурно-історичною психологією довгий час було прийнято розуміти лише концепцію Л.С. Виготського, хоча низка авторів (П.І. Зінченко, М. Коул, П.А. М'ясоїд, П. Тульвісте, В.О. Шкуратов, М.Г. Ярошевський) справедливо вказували на дисонанс її назви й змісту.

Трактування культури як джерела трансляції цінностей, знаків і норм є традиційним для багатьох психологічних підходів та виявляє психологічну природу культури, обумовлену її *взаємодією з суб'єктом*. Саме момент взаємодії надає категорії «культура» психологічний сенс, відмінний від семіотичного, онтологічного та ін. Культура виходить за межі феномену і зростає в ситуації взаємодії суб'єкта і знаків, цінностей, норм, де виникають різні стратегії, афективно-сміслові моменти переживання тощо (Л.Ф. Баянова, Н.Є. Веракса, Ю.М. Лотман, Д.О. Леонтьєв, П.О. Сорокін,). Зі знаків, цінностей і норм в соціокультурній ситуації та в просторі взаємодії суб'єкта і культури породжуються значення і сенси. «Онтологічно культура є не що іншим, як привнесенням у світ смислу» (Л.М. Баткін, 1989), тому культура стає полем «колективних сенсів», де смисл и культура є співпричетними та взаємозумовленими феноменами (Д.О. Леонтьєв, 2003).

Ідея культури виступила магістральною лінією в дослідженнях В.А. Роменця. У *культурно-гуманістичному підході* В.А. Роменця людина через учинок виявляється долученою до конкретного культурно-історичного контексту, що відповідає поняттю «культурно-історичний підхід». Предметом психології, за такого підходу, стає буття людини у культурі. П.А. М'ясоїд називає підхід В.А. Роменця культурологічним, серцевиною якого є розуміння культури як історичного процесу пізнання людиною світу та самої себе [17, с. 28].

Перспективи *культурної психології особистості*, як нового напряму у вивченні єдності особистості і культури, О.Б. Старовойтенко вбачає в розробці культурно-психологічних моделей особистості. Особистість досліджується у безлічі властивостей, породжених культурою, у культурній творчості й культурно обумовленому самопізнанні [21].

Тісний зв'язок категорій особистості та культури постулюється у *інтегративно-особистісному підході* Г.О. Балла, який за допомогою категорії особистості характеризує втілення культури в людському індивіді. Г.О. Балл пропонує розглядати особистість як системну якість людського індивіда, що

забезпечує її здатність бути відносно *автономним суб'єктом культури* [3].

Автори (Г.О. Балл, Е.В. Ільєнков, Ю.М. Лотман, С.Д. Максименко, В.О. Медінцев) розглядають зв'язок розуміння культури як системи якостей людських спільнот із розумінням людського індивіда як носія культурних форм. Так Е.В. Ільєнков вважає, що особистість можна розглядати як одиничне втілення культури, тобто втілення загального в одиничному. Ю.М. Лотман вказує на можливість розглядати культуру як колективний інтелект, а також на його ізоморфізм з індивідуальним інтелектом.

З кінця ХХ ст. категорія «культура» все більш активно досліджується з точки зору її співвіднесення з категорією «суб'єкт». Взаємодія суб'єкта і культури як історико-психологічна проблема (Л.Ф. Баянова) виявляє нову теоретичну одиницю категоріального складу психології – «суб'єкт культури».

Сучасна *культурно-історична психологія* прагне інтегруватися з культурою постмодернізму, інформаційною культурою, психотехнічним і духовним досвідом східних культур. Культурна психологія – це «наука майбутнього», завдання її полягає, на думку М.С. Гусельцевої, у вивченні співвідношення двох реальностей – психіки і культури, які самі по собі є предметами різних наук [7]. Подальша доля сучасної культурно-історичної психології, на думку М.С. Гусельцевої, значною мірою залежить від інтенсивності її комунікацій з різними галузями гуманітарного знання і, передусім, з історичними і культурологічними дисциплінами. У руслі міждисциплінарного зближення інтенсивно розвиваються такі напрями, як-от: *історична психологія* (В.О. Шкуратов), *культурна психологія* (М. Коул), *соціокультурний підхід* (Д. Верч), *психосоціальний підхід* (В.О. Ільїн), *історико-еволюційний підхід до дослідження особистості* (О.Г. Асмолов) тощо.

Майбутнє психології, на думку сучасних методологів науки (М.С. Гусельцева, 2004, Keller, Greenfield, 2000), за соціокультурними і постмодерністськими дослідженнями, оскільки поєднання традицій гуманістичної (постмодерн) і культурно-історичної психології може стати контекстом, що спонукає методологічне перетворення всієї психологічної науки [7]. Проблема співвідношення двох реальностей – розвитку психіки (особистості) і культури у процесі їх взаємодії – може також суттєво збагатити психологію розвитку, зокрема спонукати методологічне дослідження проблеми детермінації та самодетермінації психічного розвитку.

Проблема культурної зумовленості онтогенезу психіки. Репродуктивна та творча сторони культури. Поза сумнівом, свідомість та особистість за своїм походженням є суспільними продуктами. Але це зовсім не означає, що психічний розвиток індивіда зводиться лише до інтеріоризації, «привласнення» суспільного та культурного досвіду (хоча це, поза сумнівом, має місце). Як зазначає В.Е. Чудновский, суспільно-історична зумовленість психічного розвитку виражається в більш складній і значно більш тонкій взаємодії соціального, культурного, психічного й біологічного [23]. Можна погодитися з А.Е. Воскобойниковим у тому, що для людини специфічна не соціальність як така, а «соціокультурне – ... незрівнянно більш зріла форма соціального, ніж біосоціальне» (цит. за [4]).

В.А. Петровський [18] підкреслює, що існуюча практика розкривати

«соціальність» лише в аспекті присвоєння, має бути переосмислена. Соціальність, як специфічно людський початок в людині, визначається не стільки її здатністю до науціння (накопичення людського досвіду), який начебто опиняється потім у людини «у ранці за спиною», скільки здатністю творити і спрямовано транслювати інновації власного досвіду іншим індивідам.

В.Т. Кудрявцев [11] вважає принципово різними поняття «соціалізація» і «культуроосвоєння». Погляд на розвиток крізь призму соціалізації, – вказує автор, – не дозволяє простежити найголовніше: шлях проникнення дитини в глиб культурної традиції і механізм освоєння нею *творчого потенціалу культури*. Але освоєння цього потенціалу передбачає *творче перетворення культури*, добудовування її смислових контекстів, завжди відкритих до нескінченної зміни.

Як слушно зауважили В.П. Зінченко і Є.Б. Моргунов: «ідея присвоєння дитиною людської культури беззаперечна, але доведена до логічного кінця, вона залишає відкритим питання про те, чи можливий *розвиток самої культури*, якщо дитина «присвоює» та засвоює лише її застигли форми» [9, с. 178].

Істотними є аспекти проблематики культури та творчості, на які звернув увагу Г.О. Балл [3]. Він наголошує, що культура забезпечує *репродуктивно-нормативну і діалогово-творчу функції* людських індивідів, спільнот і людства в цілому. Подібні характеристики культури виділяв М.О. Бердяєв, який розмежував консервативний і творчий початок у культурі, В.М. Межуєв, який диференціював традицію та новацію як складові культури [3; 4].

В.О. Медінцев тлумачить культуру як індивідуально-психологічну форму буття людини та розглядає культуру у двох аспектах: як процес «окультурення» конкретних індивідів чи людських спільнот і як певні результати *цього процесу* – твори культури (те, що створено культурами у процесі творчості). Основний зміст поняття «творчість» – процес створення людиною чогось нового, зокрема – *нових культурних форм, якостей* [16]. У процесі психологічного аналізу культури М.С. Гусельцева інтерпретує культуру як «ноосферу», а людину – як матеріального носія та *перетворювача* змісту культури [7].

Невипадковими є активізація проблематики взаємодії категорій «культура» та «суб'єкт» та поява нової теоретичної одиниці категоріального складу психології – суб'єкт культури. На думку В.П. Зінченко, наближення культурно-історичної психології до розуміння *людини як суб'єкта, який взаємодіє з культурою*, має перетворити психологію у співбуттєво-історичну [9].

Подібну думку висловлюють Г.О. Балл та В.О. Медінцев: «Людина як носій *особистості* ... не тільки перебуває в культурному оточенні, але є і *носієм та «співавтором»* (одним з творців) культури..., «є *суб'єктом культури*» [4, с. 169]. Бути відносно автономним і водночас індивідуально своєрідним *суб'єктом культури* – це якість особистості як індивідуального модусу (якості) культури, яка по різному виявляється в різних індивідів, як і в одного індивіда на різних етапах життєвого шляху. Ми б до цього додали: «бути відносно автономним і водночас індивідуально своєрідним *суб'єктом культури*» – це якість особистості, яка змістовно по-різному і в різному ступені виявляється на різних етапах вікового розвитку. Тому індивідуальний аспект

творчого внеску людини в культуру має бути доповнений і віковим аспектом.

Проблема механізмів перетворення культури в світ особистості і особливо *породження в процесі розвитку особистості іншої культури* все ще залишається на узбіччі соціальної біографії культурно-історичної психології (О.Г. Асмолов). Пояснення *породження іншої культури* в межах існуючої потребує включення у проблематику взаємодії людини та культури вікового (онтогенетичного) контексту та визнання того, що в процесі розвитку психіки (на всіх етапах, але у специфічних формах) відбувається реалізація іманентно притаманної дитині якості бути *суб'єктом не тільки привласнення, але й перетворення культури*.

Так, В.Т. Кудрявцев [11] вважає, що культура виступає для дитини не як сукупність суспільно еталонізованих ЗУНів, а як відкрита багатовимірна система проблемно-творчих завдань. Розвиток психіки дитини – це все більш глибоке занурення *в проблемне поле культури*, що історично розвивається. Тому процес культууроосвоєння, а, отже, і процес психічного розвитку з історичною необхідністю набуває рис креативного процесу.

Цей процес занурення у *проблемне поле культури*, безумовно, має вікові особливості. Вихідним у аргументації цієї позиції може бути визначення культури, сформульоване В.С. Біблером. Культура, на його думку, є форма буття людей (онтологія). Психологічний пласт розуміння феномену культури підкреслюють два аспекти культури, на як посилається автор: культура як форма самодетермінації особистості, в якій передбачаються вибір і особистісне рішення; культура як творіння нового самобутнього світу [5]. Отже, з одного боку «культура – це форма самодетермінації індивіда в обрії особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення» [5, с. 289], з іншого боку «культура – у своїх творах – дозволяє нам – авторові і читачеві – ніби заново породжувати світ, буття предметів, людей, своє власне буття» [5, с. 290]. Обидва з цих аспектів культури тісно пов'язані, і з точки зору психології розвитку логічно припустити, що для процесу творіння нового самобутнього світу найбільш сенситивними є періоди «сплеску» здатності до самодетермінації, коли народжується «друге Я» особистості, відбувається активне становлення суб'єктності, самосвідомості, ідентичності тощо. Тому є підстави вважати, що найбільш сензитивним до процесу проблематизації культури є період юнацтва, коли відбувається активний розвиток таких емерджентних властивостей та креативних здатностей, як-от:

- здатність бути колективним носієм та «співавтором» культури (субкультури);

- здатність до творення і спрямованої трансляції інновацій власного індивідуального досвіду в просторі культури;

- здатність до колективного та індивідуального породження іншої культури в межах існуючої.

Слід згадати, що юнацький вік є досить пізнім надбанням історії людства, культурно-історичним конструктом, результатом соціалізації в культурах певного типу, подовженням дитинства за рахунок подовження фази навчання – шкільного та професійного (студентство) (М. Кле, І.С. Кон, М. Мід, Д.І. Фельдштейн та ін.). Виходячи з цього, по-перше, найбільш адекватною є

інтерпретація цієї вікової групи як культурно-історичного явища, без якого сучасне соціокультурне ціле у своєму історичному розвитку вже є неможливим, і, по-друге, погляд на неї як на *феномен, який* (як і людство загалом) *історично розвивається, змінюється*, набуває нових якісних характеристик.

Однак, сучасні соціально-психологічні дослідження, спрямовані переважно на дослідження локальної проблематики та надання конкретної психологічної допомоги, не завжди враховують потужні соціальні та культурні трансформації сучасності (що вимагає більш широкого контексту дослідження) і тим більш сутнісні зміни соціально-психологічних характеристик сучасної молоді як результату соціальної еволюції та *суб'єктної складової культурно-історичного процесу*. У генезисі сучасного юнацтва (поступових змінах його природи) як особливого феномену людської історії, криється його головна субстанційна сутність: перетворення у носія суб'єктності, культуротворчої функції та нових тенденцій соціокультурної еволюції людства.

Для доведення цього положення подальший аналіз культуротворчої природи сучасного юнацтва здійснюватиметься крізь призму, по-перше, потужних соціально-культурних змін у світі, по-друге, взаємодії особистості та культури, і по-третє, з урахуванням нової соціальної ситуації розвитку цього віку.

Радикалізм соціально-культурних трансформацій та соціальної ситуації розвитку юнацтва ХХІ ст.

У ХХ ст. культура і особистість набувають яскраво вираженої якості безперервних змін, коли на тлі процесів диференціації та індивідуалізації життя, життєвий світ змінюється на очах одного покоління. Йдеться про сукупність постіндустріальних зрушень та соціокультурних трансформацій:

– глобалізація, технологізм та становлення техногенної цивілізації, комп'ютерна революція;

– масова маргіналізація населення, розмивання меж інституалізації у суспільстві, зростання напруженості;

– відкрите суспільство, плюралізація та інформатизація суспільства, розвиток новітніх засобів масової комунікації;

– деідеологізація, дегуманізація життя, внутрішня трансформація цінностей суспільства;

– загальне підвищення динамічності, невизначеності й одночасно розширення можливостей (інформативних, контактних, використання різного роду технічних та інших засобів) тощо.

Біфуркаційні моменти соціокультурного переходу, які зачіпають усю глибину структурно-змістовних характеристик стану соціуму (нові норми діяльності, відносин, цілей), супроводжуються істотними трансформаціями культурної та економічної систем, що приводить до «модернізації образу життя» та культури, зокрема, до *інституціональних та ціннісно-нормативних змін у культурі*.

Генеza новітніх суспільств у напрямі становлення нових культурно-історичних типів суспільної комунікації, привела до формування культурно-інформаційної (В.Ф. Капіца) та глобальної техносферної систем (Н.В. Попкова). Інформаційно-техногенна детермінація людського життя приводить до якісних

змін культурного стану та до формування *нового типу людини*, основними якостями якої є втрата фізіологічної та психічної стійкості, спеціалізація у професійній сфері, індивідуалізація та згасання колективістських почуттів тощо [19].

Радикалізм соціальних трансформацій змушує дослідників звертатися до проблеми змін у психології людей, до яких призводять постіндустріальні зрушення та культурно-інформаційний розвиток суспільства (Г.М. Андрєєва, А.С. Зубенко, В.О. Ільїн, Т.Д. Марцинковська, Е.В. Галажинський, І.М. Протиборська, О.В. Толстих та ін.). У сучасних проблемно-орієнтованих дослідженнях показано вплив соціально-економічних умов та кризових явищ у суспільстві на життя та розвиток сучасної молоді (І.С. Булах, Н.К. Вічалковська, С.Г. Вершловський, Я.О. Гошовський, Л.В. Долинська, В.О. Татенко, Н.Ю. Максимова, Л.А. Регуш, Т.М. Кириченко, Т.В. Комар, Н.В. Соловійова, С.М. Хоружий, Д. Штурцбехер та ін.). Фактологічний матеріал цих досліджень беззаперечно доводить, що життя сучасної молоді стало іншим порівняно з докризовим періодом 60-80-х рр. минулого століття, причому за різними (не тільки психологічними) показниками.

Еволюція соціокультурного буття та сутності людини. Учені наголошують на збільшенні свідомого, суб'єктного впливу людства на процес еволюції, трансформацію сутності людини, підсилення значення людської індивідуальності, становлення персональної ідентичності як самомоделювання тощо (О.Г. Асмолов, А.С. Зубенко, Е.В. Галажинський, Н.В. Грішина та ін.). Зростає роль суб'єктивного фактора в реалізації людиною своїх сутнісних (трансцендентних, позанормативних, нададаптивних) сил та масове усвідомлення можливості їх включення в еволюцію як на рівні окремої людини (онтогенез), так і на рівні людства (філогенез). Отже, є підстави вважати, що еволюція соціокультурного буття та природи людини продовжуються.

Сьогодні ця думка втілюється в ідеях наукового напрямку, який О.Г. Асмолов (1996) та інші дослідники визначають як психоісторія, предметом якої є вивчення психологічної еволюції людства. Науковці (О.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев, Е.В. Галажинський) усе частіше говорять про якісне перетворення сутності людини у психоісторичному процесі, що, зокрема, втілюється у прагненні людини до самореалізації, в основі якого лежить факт свідомого втручання людства (людини) у власну еволюцію [6, с.90]. Історія людського суспільства – це постійний процес розвитку та підсилення людської індивідуальності (О.Г. Асмолов, Н.В. Грішина).

Підтвердженням цього є сучасна трансформація соціокультурного канону особистості. Історики, культурологи, соціологи та філософи велику увагу приділяють проблемі *трансформації типу особистості* на певному часовому відрізку. Наголошується, що соціокультурний контекст передбачає радикальну видозміну нормативного канону особистості, яка є суб'єктом діяльності. Йдеться про перехід від людини, жорстко визначеної у своєму соціальному житті тим або іншим соціокультурним контекстом, до особистості, яка обирає (значною мірою автономно) власну рольову, статусну, культурну, світоглядну та іншу належність.

У своїй відомій праці О.Тоффлер підкреслює, що «індивід усе менше і

менше пов'язаний з контекстом свого народження й володіє великим вибором у самовизначенні. Звичайно, ми, як і раніше, народжуємося як члени родини та расових груп, однак очевидно, що мірою того, як зростає Третя хвиля (постіндустріальне, інформаційне суспільство – *конкретизовано Ш.А.*), багато людей здобувають більшу можливість вибору відповідно до посилення індивідуальності та гетерономності в новій соціальній структурі» [22, с. 233].

Філософи стверджують, що на межі другого та третього тисячоліть закінчується одна з фаз антропогенезу, гуманітарна революція приходить на зміну науково-технічній революції, закінчується період «потребового, вітального» буття людини як першої фази антропогенезу (згадаємо ідеї гомеостатичної психології у різних варіантах), масово з'являються люди, здатні діяти в автономному режимі, з потребою у самоздійсненні, готовністю до самореалізації, які сприймають нормотворчість як спосіб людського буття (що втілюється у появі ідей гуманістичної психології). Людство потрапило в «точку біфуркації», яка стає межею між двома глобальними стадіями розвитку: стадією спонтанного та стадією усвідомлюваного розвитку, на якій суспільна свідомість включається в самоорганізацію, надаючи еволюції свідомий характер.

Прагнення людини до самореалізації, самоактуалізації є ознаками активної участі людини в здійсненні культурно-еволюційного процесу. Зростає роль суб'єктивного фактора в реалізації людиною своїх сутнісних (трансцендентних, позанормативних, нададаптивних) сил та масове усвідомлення можливості їх включення в еволюцію як на рівні окремої людини (онтогенез), так і на рівні людства (філогенез). Формується уявлення про людину як психологічну систему, яка здатна до самоорганізації, володіє ресурсами організації саморуху та здатністю створювати фактори, в опорі на які вона може формувати директиву саморозвитку та самореалізації, тобто бути причиною самої себе. Людина все більше звільнюється від диктату потребової (вітальної) детермінації, яка нормує її життя, і все більше підкорюється позанормативній за своєю природою детермінації можливостями. У контексті онтогенезу час становлення цих сутнісних (родових) сил поступово зсувається на все більш ранні періоди онтогенезу (згадаймо ідеї появи дітей-індіго).

Діалектика поступального розвитку людства також виявляється на філософсько-історичному рівні аналізу ідентичності. Якщо до ХХ ст. формування персональної ідентичності відбувалося в рамках релігії, нації, етносу й держави, то на початку ХХ ст. персональна ідентичність стала проблемою окремої людини. Виникла ідеологія будівництва життя як власного витвору. Разом із модернізмом в культуру прийшло і поняття «самомоделювання» (Greenblatt, 1980), ідентичність стала розглядатися як утворення варіативне й невизначене, як результат власного вибору, конструювання, синтезу різних ролей, що іноді взаємно виключають одна одну. «Коли зовнішні опори відсутні, індивіди і співтовариства мають можливість моделювати свої власні ідентичності» [22, с. 139]. Культурними засобами такого конструювання стають культура в цілому, література, історія тощо.

Суттєві зміни соціальної ситуації розвитку та соціально-історична зумовленість появи нового типу юнацтва ХХІ ст. Спосіб буття та розвитку

людини по своїй природі тісно пов'язаний з соціокультурною ситуацією певного часу та простору та не може бути адекватно зрозумілий та описаний поза неї. Розглянуті процеси (інформаційно-техногенна революція, трансформація сутності людини тощо) дозволяють говорити про *суттєві зміни соціальної ситуації розвитку* сучасної молоді та соціально-історичну зумовленість появи нового типу юнацтва ХХ ст.

Це, враховуючи проаналізовані культурно-історичні та суспільні чинники, пов'язано зі змінами способу впливу соціального на розвиток особистості, руйнуванням традиційних форм її становлення, що підсилюється в умовах становлення ідентичності в її віртуальному (у мережі Інтернет) варіанті. Поступово руйнуються старі уявлення щодо зв'язків між поколіннями, втрачаються колишні форми трансляції культури від покоління до покоління тощо. Становлення особистості відбувається в мінливому світі, який стрімко змінюється протягом життя одного покоління. Ще у 70-х рр. ХХ ст. Тоффлер писав, що «із зростанням швидкості змін у зовнішньому середовищі внутрішні відмінності стають усе більш помітними. Темп змін настільки вражаючий, що декілька років різниці дають великі відмінності в життєвому досвіді людини» [22, с. 319].

Сьогодні у всіх частинах світу, об'єднаних електронною комунікативною мережею, у юнаків виникає спільність такого досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших поколінь. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молоді повторення свого безпрецедентного досвіду змін ХХ ст. Цей розрив між поколіннями абсолютно новий, він є глобальним і всезагальним. Можна, у зв'язку з унікальністю сучасної соціокультурної ситуації, говорити про феномени «*психосоціальної акселерації*» молоді.

Унікальність сучасної *соціальної ситуації розвитку* молодого покоління полягає і в тому, що на відміну від традиційних (постфігуративних, за визначенням М. Мід) культур, суспільство (дорослі) вже не може озброїти молоде покоління готовою системою спеціалізованих умінь і знань, необхідних для повноцінного виконання суспільно-трудових діяльностей, повноцінної адаптації та соціалізації.

Поряд із цим, звертає на себе увагу *швидке пристосування* юнацької свідомості до змін соціального середовища, наприклад, прийняття ідей прав дитини, генної інженерії, сурогатного материнства, «штучного інтелекту», трансформації гендерних ролей, розповсюдження «комп'ютерної картини світу» тощо. Ця динамічність змін свідомості як особливість даної соціально-демографічної групи, підтверджується дослідженнями останніх років. Молодь змінюється швидше, ніж уявлення про неї, а отже, необхідні оперативні сучасні дослідження цієї групи в контексті нового бачення її ролі та значення в розвитку суспільства.

Специфіка інтелектуального, афективного, соціального розвитку юнацтва ХХІ ст. (порівняно з ХХ ст.) досить різнопланова. Наприклад, засвоєння соціальних норм молоддю відбувається не тільки в контактах з дорослими, але і в межах інформації, яка поступає з екранів телевізора, Інтернету, книжок, журналів, газет, різнопланового спілкування з ровесниками тощо. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій і мас-медіа та в умовах «пресингу»

великого потоку інформації, підлітки мають доступ до абсолютно різних зразків поведінки, різних зразків ставлення до праці та інших людей як у власній країні, так і за кордоном.

Ми спостерігаємо суттєві зміни шляхів та форм накопичення індивідуального досвіду юнацтвом як віковою групою. Цей процес відбувається, з одного боку, в умовах ослаблення залежності змісту соціального досвіду від місця, що займає людина у суспільстві, із іншого – в умовах постійного залучення в об'єктивно створювану суспільством ситуації вибору в умовах плюралізації стилів життя, зміни в картинах світу, зростання розмаїтості життєдіяльності, інформатизації в умовах сучасних цивілізаційно-культурних зрушень тощо. Засвоєння реалістичних форм поведінки ускладнюється такими обставинами як варіативність нових способів розуміння та трактування життя, права та моралі, розширення можливостей (та спокусу) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм.

Отже, уявлення про дорослішання сучасної молоді має складатися у світлі уявлень про людину, яка розвивається в світі, який стрімко змінюється, трансформується та глобалізується, породжуючи нові феномени або *нові грані вже відомих феноменів*. Тому коріння творчої суб'єктності молоді необхідно шукати в *єдності процесів онтогенезу, соціогенезу та культурогенезу*, у складній взаємодії особистості, суспільства та культури.

Трансформація сутності дитинства та взаємодії поколінь. Ідея про те, що людство еволюціонує й розвивається втілюється також у багатьох концепціях, змістом яких є зміни у статусі та якості дитинства як соціокультурного явища (каузальна схема аналізу передісторії й історії дитинства Д.Б. Ельконіна, виділені С.М. Майоровою-Щегловою шість модифікацій соціального статусу дитинства, розглянуті Т.І. Кудрявцевим історично зумовлені типи дитячо-дорослих спільнот тощо).

Із точки зору *взаємодії поколінь* людство також суттєво трансформується. М. Мід проаналізувала динаміку культурних змін протягом розвитку людства та виділила *три типи культур*: постфігуративні, кофігуративні та префігуративні.

Для так званих постфігуративних культур характерні повільні та поступові зміни, які мало помітні під час життя однієї людини і навіть одного покоління. Як пише М. Мід, «минуле дорослих стає майбутнім кожного нового покоління» [15, с.322]. Основними регуляторами індивідуального життя є *традиції, суспільні канони та цінності*, тому екзистенційний вибір та особистісні можливості побудови власної долі відсутні. Люди жили, за виразом М. Мід, з «почуттям тотожності між відомим минулим та очікуваним майбутнім», а збереженню такого типу культур сприяли два чинники – «відсутність сумнівів та відсутність усвідомленості» [15, с. 325].

Для кофігуративних культур характерна орієнтація на модель життя сучасників. Темпи історичних змін збільшуються, і жити за законами дідів уже неможливо. Соціокультурна ситуація стає настільки іншою, що не тільки взірці минулого, але й порівняння з ними стають безглуздими. Однак у кофігуративних культурах поки що не відбувається розриву поколінь та зберігаються *механізми ретрансляції культури від старших до молодших*. Ще зберігається традиційний тип суспільства з жорстко стратифікованою

суспільною структурою, в якому доля людини багато в чому визначається вже самою соціокультурною ситуацією її народження.

Ю.М. Лотман, аналізуючи психологічні основи побутової поведінки «кофігуративного типу», пише про те, що культура диктує «суб'єктивну орієнтованість *на норму* (високо оцінюється «правильна поведінка», життя «за звичаєм», «як у людей», «за статутом») або ж її порушення (прагнення до оригінальності, надзвичайності, дивацтв, знецінення норми амбівалентним поєднанням крайнощів)» [12, с. 26]. На думку М. Мід, у кофігуративних культурах і діти, і дорослі навчаються, передусім, у своїх однолітків, ровесників. Саме для цих культур характерне підвищення значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури і, як наслідок – виникнення конфліктів між поколіннями.

М. Мід писала про те, що людство в кінці ХХ ст. поступово входить в *еру префігуративних культур*, коли історичні зміни настільки швидкі, що досвід батьків перестає бути соціокультурною моделлю або хоча б взірцем порівняння для дітей. Характерним для цього нового часу стає руйнування традиційного суспільства з його жорсткими правилами, встановленими для різних соціальних прошарків та страт, зменшення сили звичаю або культурної норми, та передусім – *кардинальна заміна зовнішніх суспільних, групових регуляторів життя людини її внутрішнім, індивідуальним вибором*. Зовнішня визначеність долі людини змінюється необхідністю власного прийняття життєво важливих рішень та відповідальністю за них. Ознакою префігуративних культур є те, що дорослі навчаються також у своїх дітей.

Значення ідей М. Мід щодо появи префігуративних культур легко усвідомлюється в світлі змін, які відбулися в світі та в нашій країні останнім часом. Вони призвели до послаблення зовнішніх регуляторів поведінки та відповідно до загострення проблеми пошуку ідентичності, власних відповідей людини на екзистенційні питання, власного вибору, побудови власного життя та самореалізації.

Психоісторичний контекст дає можливість співвіднесення *природи сучасного юнацтва з префігуративністю як сутністю сучасної міжпоколінної соціокультурної ситуації*. Слід підкреслити, що зазначені властивості префігуративної культури відкриваються сучасному юнаку (на відміну від дорослого) як даність, апіорі. Розгортання префігуративних культур (свідченням чого ми без сумніву є) принциповим чином змінює погляд на сутність та природу юнацтва як періоду розвитку та вікової групи.

У контексті ідеї префігуративного суспільства найбільш адекватною є інтерпретація юнацтва як культурно-історичного феномена, який (як і людство загалом) історично *розвивається та універсалізує* родові здатності людства. Це положення дозволяє розгортати такий соціокультурний та психолого-педагогічний напрямок дослідження як *вплив світу юнацтва на культуру* в цілому, вплив на буття суспільства і саме тому – на долю окремого індивіда. Йдеться не тільки про потенційну можливість, а про реальність актуального психологічного та іншого внеску юнацтва як нового медіа-покоління в історичний розвиток того соціокультурного цілого (наприклад, етносу, суспільно-інформаційного простору), до якого вони належать.

Еволюційно-історична потенційність юнацтва як джерела розвитку культури

В умовах системних змін та трансформації ментальності на пострадянському просторі нове медіа-покоління все більше визначає буття та розвиток суспільства як культурного цілого. Проблематизують та збагачують положення про юнацтво, як джерело перетворення культури, на нашу думку, такі характерні сучасному отроцтву властивості, як-от:

1) внутрішньо притаманні йому *вікові характеристики*: маргінальність, кризовість, незавершеність, відкритість новому (віковий аспект);

2) здатність виступати *цілісною субкультурою* як проявом соціокультурних особливостей нового медіа-покоління (історико-психологічний та культурологічний аспект);

3) *варіативність прояву самодетермінації* як індивідуального привнесення та самовираження себе в культурі (індивідуально-психологічний аспект).

Ключовою у цьому аспекті аналізу є, безумовно, психологічна сутність юнацтва як періоду розвитку самосвідомості, розгортання потенцій *самовизначення, суб'єктності та самодетермінації*. Юнацтво є періодом «рольового мораторію» (від лат. moratorium – відстрочка), кризи ідентичності як пошуку себе серед багатьох соціальних ролей, (Е. Еріксон), соціального експериментування (К. Поліванова) тощо.

Еволюційно-історичну *потенційність юнацтва* можна побачити в тому, що молодь виступає в ролі *неадаптивних елементів в культурі*, які характеризуються пасіонарністю та володіють надлишковою культурно-психічною енергією, яка спонукає та дозволяє змінювати традиційний та усталений розпорядок дій у світі. Юнацтво як носій динамічних змін, екстремальних ситуацій, флуктуацій, нестійкості, кризовості, конфліктності, маргінальності, як істотних характеристик віку, «*пропонує*» суспільству, що стрімко розвивається, «*надлишкові неадаптивні елементи*». На думку О.Г. Асмолова, В.Т. Кудрявцева та інших психологів еволюційний сенс цих «*неадаптивних елементів*» полягає у виробленні *варіативних шляхів культурного розвитку*.

Розвиваючись у конкретно-історичних умовах, отроцтво, як «елемент» соціальних систем та суб'єкт суспільних стосунків, перетворює деякі функціональні якості, що константно задані системою, наприклад соціальні ролі, форми поведінки, диспозиції; розширює межі тих систем, в які воно входить. За своєю внутрішньою природою воно є «*неспокійним*», прагне вийти за межі наявних форм, безперервно генерує соціокультурні варіації, здійснює постійний «пошук». Саме тому повна зарегульованість, «заорганізованість» усіх процесів в цій суспільно-психологічній системі (у тому числі в навчально-виховному процесі) може бути дисфункціональною та виступати дезорганізуючим чинником розвитку. За посередництвом різнопланового соціокультурного варіювання молодь «*намацує*», реалізує, закріплює нові функціональні якості (форми поведінки, ролі, уявлення), тобто здійснює *своєрідний рух в просторі функціональних можливостей людства*.

Юнацтво в силу вікових особливостей є носієм нестійкості, вітальності,

кризовості, лімінальності, конфліктності, маргінальності як певного особистісного «архетипу». Розглянемо найбільш конгруентні щодо його сутності характеристика: лімінальність та маргінальність.

Поняття *лімінальність* відповідає значенню слова перехід. Його зміст стає більш зрозумілим через протиставлення поняттю «стан», що відповідає, у нашому розумінні, стабільності, ієрархічності, оформленості, визначеності, стійкості та структурності. Інакше кажучи, лімінальність означає перехідну ситуацію, яка виникає між двома стабільними станами, проміжне положення людини в соціокультурній ситуації; зміну соціальних ролей тощо (В.В. Авраменкова, В.О. Ільїн, М.Ю. Кондратьєв,). Звернемося до опису лімінальності як історико-психологічного типу (як це має місце у В. Тернера), поява та поширення якого у імперській Росії співпадає з популярністю ідей романтизму, слов'янофільських настроїв тощо [24].

Лімінарий у звичайному житті схильний до утопії як колективного несвідомого, яке протистоїть ідеології та може набувати руйнівного для існуючого порядку фактора. Мова йде про особистість, яка відчуває дискомфорт, схильна до виходу за межі соціальних ролей та соціальних статусів, орієнтована на випадіння з соціальної ієрархії. Лімінарий соціалізує не соціалізований іншими субкультурами психологічний потенціал. Невипадково він схильний актуалізувати свою картину світу в традиційній святковій культурі з притаманними їй ознаками карнавалізації, анти поведінки тощо.

В.О. Ільїн [8] пропонує близьке за змістом поняття «*дитяча вітальність*». Останнє містить в своїй основі «*потенціал руйнування*» молоддю тих соціальних норм, що існують, і продукування нових соціальних норм. Автор називає вітальність механізмом творчого руйнування, необхідним будь-якій культурі. Системний конфлікт між молодим поколінням і суспільством отримує позитивне діалектичне розв'язання за рахунок цілеспрямованого використання останнім механізмів відтворюючого руйнування, носієм яких і є підростаюче покоління. Якщо переважаючі тенденції онто-і соціогенетичного розвитку виявляються в цьому сенсі протилежними, то конфлікт (криза) залишається в тій чи іншій мірі нерозв'язаним, що породжує внутрішньо особистісні конфлікти, специфічні соціально-психологічні наслідки, а в крайніх випадках – і психічні розлади у молоді.

Маргінальність юнацтва також пов'язана з творчою активністю в просторі культури. У літературі щодо цього є багато позицій та аргументів. Так, Ф. Гваттарі і Ж. Делез вивчали та інтерпретували маргіналів як носіїв творчої активності (І.С. Скоропанова, 2001). О. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева [2] запропонували типологію неадаптивних особистостей як чинника еволюції соціокультурних систем, вважаючи, що відстоюючи свою індивідуальність, людина виступає як неадаптант.

Ю.М. Лотман стверджував, що істотно нові віяння в культурі виникають в елітній або маргінальній групі (Ю.М. Лотман ввів поняття «лабораторія життя» – мале співтовариство людей, неформальне об'єднання, в якому відбувається створення інших культурних цінностей [12]) і лише деякий час потому нова культурна епоха стає масовим явищем. Досить часто як така «лабораторія життя» виступає окрема *молодіжна субкультура*, що є носієм

певного запасу здібностей та можливостей, начебто не потрібних суспільству тут і тепер, але *потенційно корисних* йому в майбутньому. Молодь має певні механізми для продукування невизначеності, завдяки привнесенню яких у чітко детерміновану систему культури, вона набуває внутрішній *резерв варіативності*, стає більш чутливою та підготовленою до тих чи інших соціокультурних перетворень.

Підкреслюючи *психологічний характер маргіальності*, Д.О. Леонтьєв звертає увагу на те, що в *маргіальній* психіці стандарти, стереотипи поведінки, духовні цінності різних груп вступають у *протиріччя*. Відбиваючись у психіці у формі внутрішніх конфліктів, стані тривоги, напруженості, ці протиріччя обумовлюють порушення ідентифікації особистості та виникнення так званого «культуршоку» (за Л.С. Виготським).

Сучасний світ, із його інформаційним та рольовим різноманіттям, створює невизначеність світосприйняття, «деяке культурне різноманіття, мозаїчний, але прагнучий до структурності і самоорганізації, континуум з об'єктивно існуючих і відмінних один від одного елементів суспільства й культури» (В.А. Тишков, 1997; с. 8). Юнацтво, яке займає *маргіальне* положення між світом дитинства та світом дорослості (вікові характеристики), розвивається в мінливому світі, який стрімко змінюється протягом життя одного покоління (суспільно-історичні чинники). Спільноти, що динамічно розвиваються, є принципово плюралістичними і юнацтво, як вікова група, опиняється серед багатьох еталонних груп, кожній з яких юнак «приписує» різні експектації, при цьому деякі норми можуть суперечити одна одній. Персональна ідентичність усе більше стає результатом конструювання, синтезу різних ролей, які іноді взаємно виключають одна одну.

Зовнішні та внутрішні протиріччя як чинник розвитку особистості у сучасних умовах. Специфічний (маргіальний, нестабільний, плюралістичний) характер соціокультурного фону особистісного становлення сучасного отроцтва «*нашаровується*» на його вікові, релевантні суб'єктні характеристики, підсилюючи їх та активізуючи процес розв'язання підлітком об'єктивно виникаючих вікових, життєвих, соціальних протиріч, зокрема, протиріч внутрішньо-системних та міжсистемних – між юнаками (підлітками) та суспільством, юнаками (підлітками) та їх макросередовищем, юнаками (підлітками) та своєю аут-групою. Об'єктивне послаблення зовнішніх регуляторів поведінки ускладнює процес пошуку ідентичності, відповідей на екзистенційні питання, самореалізації тощо.

Тенденція збільшення ускладнень процесів соціалізації-індивідуалізації та емоційно-ціннісних проблем сучасного отроцтва зафіксована в багатьох сучасних емпіричних дослідженнях. Коли картини світу, стандарти поведінки, та цінності різних груп несумісні, підростаючій людині, з одного боку, важко послідовно визначити ситуації й інтегрувати Я-концепцію, з іншого – ці протиріччя (за сприятливих умов мікросередовища) специфічним чином *стимулюють суб'єктну складову процесів пошуку шляхів самовираження та усвідомлення самого себе.*

Унікальність та складність сучасної соціокультурної ситуації розвитку юнацтва полягає й у тому, що, з одного боку, швидке формування персональної

ідентичності, потреба юнаків у самоствердженні стимулюються сучасними процесами в суспільстві, а з іншого – воно перебуває в ситуації обмеження можливої реальної повноцінної реалізації в суспільстві, у ситуації дефіциту позитивного впливу інститутів соціалізації (сім'ї, освітньо-виховних закладів, закладів культури, засобів масової інформації тощо).

Але знов таки, зазначені протиріччя мають не тільки негативні наслідки, оскільки в умовах невизначеності світосприйняття, послаблення зовнішніх регуляторів, плюралізації картин світу вони специфічним чином *активізують суб'єктні ресурси* процесів пошуку ідентичності, самовираження, власних відповідей та виборів у побудові власного життя та самореалізації тощо.

Отже, важливим є визнання того, що з культурно-історичної точки зору внутрішні (розвиток ідентичності, посилення самодетермінації, лімінальність, кризовість, маргінальність тощо) та розглянуті зовнішні протиріччя становлення особистості, є не тільки руйнівними стосовно ідентичності та системи суспільних стосунків, а можуть виконувати творчо продуктивну, культуротворчу функцію, виступати як механізм універсалізації родових здатностей людства.

Креативна роль юнацтва як джерела розвитку культури. Адекватним є погляд на розвиток сучасного тинейджера (підлітка, юнака) як процес вільного й творчого *самовизначення в культурі*, у процесі якого відбувається не тільки творче засвоєння, але й створення, примноження креативного потенціалу роду, актуалізація не лише реалізованих, але й невиявлених, прихованих можливостей творчої діяльності людства. Підкреслимо значущість співставлення можливих, *потенційних* характеристик буття юнацтва та *невиявлених, прихованих на сьогодні можливостей* творчої діяльності людства.

Молодь як носій певних вікових особливостей виступає цілісним, специфічним носієм суб'єктності як всезагальної людської здатності до творчості. Сучасний світ (у том числі соціальні чинники, зокрема, гуманістично-орієнтовані навчання та виховання) створюють умови для розвитку *нового типу дорослішання*, представленого юнакам у можливості бути індивідуально своєрідним суб'єктом культури в різних «просторах», часових проекціях та уміннях. Це знаходить втілення в наступних прагненнях, можливостях, та здатностях сучасного юнацтва:

– створювати пошукові орієнтири в умовах емпірично гомогенного потоку діяльності, бачити, знаходити та ставити проблеми, рефлексивно виділяти потенційні компоненти власного досвіду та інтегрувати його;

– осмислено (усвідомлено) підходити до організації соціального оточення в процесі спілкування, виявляти своє Я у різних видах комунікативної ініціативи-лідерства;

– презентувати свою ідентичність у різних (у тому числі віртуальних) самопрезентаціях та комунікаціях, індивідуально та неповторно самостверджувати своє Я у варіативному полі культурних сенсів, норм та значень;

– відчувати, переживати та створювати комічне;

– реалізовувати проекти, розв'язувати проблемно-творчі завдання у різних видах діяльності;

– шукати, знаходити, привносити в культуру нові смисли, ідеали й цінності, створювати власні форми суб'єктної представленості в культурі, відкривати нові шляхи реконструкції власної суб'єктивності;

– вільно пересуватися у часових, просторових та культурно-історичних контекстах культури тощо.

Можливість бути індивідуально своєрідним суб'єктом культури реалізується молоддю в різних «просторах»: інтраіндивідному, інтеріндивідному (у просторі актуального спілкування з іншими індивідами) та метаіндивідному – шляхом здійснювання поза безпосереднім спілкуванням внески у формування особистостей інших індивідів [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] (у тому числі в мережі Інтернет, медіа- та телекомунікаціях).

Молодь сприймає культуру як відкриту систему проблемно-творчих завдань, створює суб'єктивований простір та власні форми суб'єктної представленості в ньому й формує тим самим суб'єктивно та об'єктивно новий культурний простір як позаприродну дійсність. Таким чином, культура стає одночасно джерелом розвитку особистості й продуктом її творчості. Юнацтво створює неповторне обличчя культури, стає суб'єктом її творчого перетворення, добудовування, привнесення в неї нових смислів, здібностей, здатностей, ідей, потенцій, ідеалів і цінностей, що забезпечує динаміку культури, її життєздатність.

Отже, у процесі свого розвитку в умовах швидких суспільних змін юнацтво не тільки творчо освоює (зберігає) форми людської ментальності та родові здатності, які вже історично склалися, але й специфічним чином бере участь у *породженні тих форм, що історично складаються, об'єктивно перебувають у становленні*, тобто розвиває їх. Зрозуміло, що в різних суспільних умовах всі ці метаморфози протікають із різною мірою вираження, із різним типом домінування тієї чи іншої функції та можуть бути по-різному відбиватися в змісті освіти. Зрозуміло і те, що існує суттєва *варіативність* шляхів дорослішання як творчої представленості особистості в просторі культури (індивідуально-психологічний аспект).

Зазначені особливості сучасної соціокультурної ситуації є неоднозначними щодо становлення юнацтва як ініціатора створення власних форм суб'єктної представленості в світі. Тому актуалізується проблема індивідуальної сенситивності юнацтва до амбівалентності, суперечливої єдності переваг та недоліків плюралістичної розмаїтості та нормативної невизначеності сучасного життя. Йдеться про індивідуальні (у тому числі несприятливі) варіанти дорослішання, зумовлені толерантністю / інтолерантністю до психосоціальної фрустрації та соціальної невизначеності, рівнем соціальної адаптованості особистості, особливостями усвідомлення та типом особистісного переживання соціальних проблем, наявністю та своєчасністю становлення системи життєвих цілей, ціннісно-сміслових утворень, ступенем упевненості в можливості та здатності впливати на власне життя, творчої спрямованості особистості тощо.

Висновки. На сучасному етапі суспільного розвитку завдання освіти (передусім, вищої та професійно-технічної) полягає в проектуванні

культуротворчої функції юнацтва ХХІ ст. як носія онтогенетично своєрідної форми культурної творчості людства. Саме наявність культуротворчої функції й складає провідний критерій сучасного типу юнацтва.

Проблема нового, власне культурологічного та психосоціального підходів в оцінці субкультури юнацтва як носія, інтерпретатора та творця культурних норм та традицій людства в контексті гуманістичних тенденцій, набуває особливої актуальності. Це потребує передусім, виходу *за межі «соціального замовлення»*, який фіксується у вимогах програм та інших документах, які мають місце в навчанні та вихованні. Мова йде про особистість юнака, процес її самоформування та самовизначення як «людини культури» [10]. Образ «людини культури», представлений у філософській літературі, надає уявлення про людину в її цілісності, у тій духовній та духовно-практичній повноті, яку людина набуває, будучи органічно «вбудованою», включеною в процес культури. При цьому ми виходимо з відомого погляду, згідно якого Культура є самосвідомістю Людини.

Розуміння юнацтва як суб'єкта культури пов'язано, таким чином, з проблемою його історико-еволюційної, соціокультурної та психосоціальної спорідненості зі світом культури. Особливо значущою у цьому контексті є позиція, висловлена В.С. Біблером, який стверджує, що коли ставиться проблема особистості, її самодетермінації, то «тільки вихід за межі психології свідомості, у сферу духа дає можливість вловити «нерозв'язане ядро» особистості, здатної самовизначати (і перевизначати) власну долю, власний характер». А тому «тільки у феноменах культури закладена свобода самодетермінації нашої свідомості, наших вчинків, нашого духовного та дієвого життя» [5, с. 325-326].

Саме наявність культуротворчої функції і складає провідний критерій сучасного типу юнацтва, до якого у суспільстві ще не сформовано ставлення як до суб'єкта культури у всій його складності та багатоплановості. Тому особливо гостро відчувається необхідність поставити питання більш широко, включити психолого-педагогічну модель особистості, яка усвідомлює себе суб'єктом та представником культури, у широку систему загальнолюдської культури, зосередити увагу не тільки на засвоєнні (присвоєнні) особистістю форм людської ментальності та родових здатностей людства, але й на дослідженні механізмів породження тих форм, що історично складаються, об'єктивно перебувають у становленні. Мова йде про культуротворчу функцію молоді ХХІ ст., яка реалізує у різному ступені спадкоємність і поступальність в історичному розвитку культури.

Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : [Монография] / А. Г. Асмолов. – М. : Смисл. ИЦ «Академия», 2007. – 329 с.
2. Асмолов А. Г. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Культурно-историческая психология. – 2008. – №1. – С. 37–47.
3. Балл Г. О. Категорія культури і психологічна наука / Г. О. Балл // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 1. – С. 70–75.

4. Балл Г. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
5. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : [Монография] / В. С. Библер. – М. : Политиздат. 1991. – 413 с.
6. Галажинский Э. В. Самореализация личности как психоисторическая проблема / Э. В. Галажинский // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – Вып.4. – С. 87–100.
7. Гусельцева М. С. Культурная психология: методология, история, перспективы : [Монография] / М. С. Гусельцева. – М. : Прометей, 2007. – 299 с.
8. Ильин В. А. Идентичность и общество: проблема взаимосвязи детской и институциональной витальностей с точки зрения психосоциальной концепции развития / В. А. Ильин // Социальная политика и социология. – 2009. – № 1. – С. 15–21.
9. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов – М. : Тривола, 1994. – 260 с.
10. Кругликов В. А. Образ человека культуры / В. А. Кругликов, Б. Т. Григорьян. – М. : Наука, 1988. – 152 с.
11. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания / В. Т. Кудрявцев // Психол. журнал. – 1998. – Т.19. – № 3. – С. 17–33.
12. Лотман Ю. М. Декабрист в повседневной жизни (Бытовое поведение как историко-психологическая категория) / Ю. М. Лотман // Литературное наследие декабристов. – Л. : Наука, 1975. – С. 25–74.
13. Лотман Ю. М. Семиосфера : [Монография] / Ю. М. Лотман. – С-Пб. : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
14. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [В 2т.]. – Т.1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : [Монографія] / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – 319 с.
15. Мид М. Культура и мир детства : [Избранные произведения] / Маргарет Мид; [Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – М., 1988. – 455 с.
16. Медінцев В. Категорія «культура» у розбудові діалогічного інтегративного підходу до вивчення особистості / В. Медінцев // Соціальна психологія. – 2008. – № 5. – С. 23–38.
17. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології : підручник: [у 2 т.] / П. А. М'ясоїд. – К. : Алерта, 2011. – Т. 1. – 496 с.
18. Петровский В. А. Личность в психологии : [Монография] / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
19. Попкова Н. В. Человек в техногенном мире: творец или творение? / Н. В. Попкова // Мир психологии. – 2005. – №4. – С. 216–226.
20. Сайко Э. В. Детство в субъектном определении общества как субъекта социального бытия (от редколлегии) / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2002. – №1(29). – С. 3–9.
21. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности : [Монография] / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический Проект, 2007. – 310 с.
22. Тоффлер Э. Третья волна / Элвин Тоффлер; [пер. с англ. яз. Кукарцевой М., Катаева В., Тимонина В.]. – М. : АСТ, 2004. – 781 с.
23. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 41–54.
24. Хренов Н. А. Художественная жизнь императорской России (субкультуры, картины мира, ментальность) : [Монография] / Н. А. Хренов, К. Б. Соколов – С-Пб. :

«Алтейя», 2001. – 816 с.

25. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Хомбергер Эриксон; [Пер. с англ.]. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.

І.О. Котик

Психосемантичне дослідження ментального образу особистісної надійності у студентської молоді

Сучасна світова економічна криза спричинила значні зміни в соціально-економічних умовах життя суспільства, посилила динаміку суспільно-політичних процесів нашої країни, вагомі трансформації у виробничих силах, вплинула на організаційні стосунки у малих групах, детермінувала перетворення психічних структур особистості.

Наразі суспільство потребує стійкої, надійної особистості, здатної максимально виражаючи людську сутність, використовувати проблемні ситуації для ефективної діалогічної взаємодії з іншими суб'єктами, для розвитку себе і культури. Суспільні зміни, економічні кризи є тим каталізатором, який дозволяє такій особистості піднятися над своєю біологічною природою, над своїми історичними і соціокультурними витоками, над власним минулим та над нормами, створеними та заданими її оточенням.

Фундаментальною характеристикою регуляторних соціально-культурних нормативів є *особистісна надійність* – властивість, яка характеризує здатність до прогнозованої поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відносин відповідно до суспільних норм та ідеалів, а також із власним відповідальним вибором.

Події сьогодення додатково висвітлили як актуальну та необхідну для дослідження науковців проблему особистісної надійності суб'єкта професійної діяльності. Особистісна надійність має вагоме значення у регуляції життєдіяльності різних індивідуальних та групових суб'єктів. Утворення відрефлексованого образу надійного професіонала студентами ВНЗ є одним із механізмів становлення особистісної надійності майбутніх фахівців.

Ефективним способом дослідження ментального образу особистісної надійності у студентської молоді є застосування психосемантичних процедур, завдяки яким можлива реконструкція суб'єктивного досвіду (систем значень і смислів) у свідомості людини.

Проблема дослідження особистісної надійності та психосемантичні методи

Надійність є вкрай складним феноменом, який віддзеркалюється в розмаїтті теоретичних і методологічних підходів до свого вивчення. Надійність є міждисциплінарним феноменом, тому його дослідження здійснюються у різних наукових галузях, зокрема – у філософії, психології, соціології, економіці.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема надійності здобула свій науковий статус лише з середини ХХ ст. у технічних і військових науках. Переважно досліджувалась проєктувальна та експлуатаційна надійність

системи «людина – техніка – середовище» (А.І. Берг, М.А. Котик, Б.Ф. Ломов). Проблеми кількісної та якісної оцінки надійності людини-оператора присвячені роботи В. Аскрен, А.І. Губинського, Б.Ф. Ломова, Д. Мейстера, Дж. Рабідо, Т. Регулінського. Надійність як філософську категорію вивчали А.К. Астаф'єв, М.Л. Міллер, А.А. Піскопель, В.Г. Пушкін, В.С. Уакієв, І.А. Ушаков, К.В. Щурін, В.В. Юдін.

Вагомим напрямком дослідження стали роботи, здійснювані з метою виявлення психофізіологічних механізмів надійності у професійній діяльності людини (В.В. Горбунов, Г.М. Зараковський, М.С. Корольчук, Г.В. Ложкін, В.І. Медведєв, В.Д. Небиліцин, Р.А. Шпак). Г.С. Никифоровим досліджувалися механізми надійності людини-оператора.

Грунтовний аналіз психологічних аспектів проблеми надійності проведений Г.О. Баллом, В.М. Круком, С.В. Саричевим, Є.Ю. Стрижовим [4; 10; 15; 21; 22].

Однак, попри стрімкий розвиток теоретичних і експериментальних досліджень проблеми надійності, виявлення психологічної сутності механізмів формування особистісної надійності залишається, по суті, поза увагою науковців. Крім того, слід зазначити, що тлумачення змісту поняття «надійність», яке виникло в технічних науках та набуло поширення у фізичній хімії, молекулярній біології, технічній біоніці, біологічній кібернетиці, інженерній психології, у різних джерелах доволі різноманітне та неоднозначне. Безумовно, зміст наукового поняття визначає межі його використання, тому постає проблема визначення специфічного психологічного змісту поняття «надійність» на межі з його розумінням у інших галузях знань.

Зазначене зумовлює потребу розкриття психологічного змісту поняття «надійність», виявлення психологічних детермінант особистісної надійності.

Етимологічно «надійність» пов'язана з упевненістю, міцністю, тривалістю, тривкістю, непохитністю, збереженістю, дотриманням угод у несприятливих, екстремальних умовах. Надійна людина – у побутовому розумінні – це така людина, на яку можна покластися, понадіятися, довіритися, вірна, міцна, дужа, чесна, виконавча, дисциплінована.

За Г.О. Баллом, особистісна надійність – така цілісна якість особи, котра визначає готовність останньої до надійного виконання тих чи інших соціальних функцій; кількісно особистісну надійність можна оцінити ймовірністю, з якою вдається передбачити поведінку особи з реалізації відношень, що склалися в неї з іншими учасниками суспільного буття (індивідами, групами, організаціями), а також з нормами та ідеалами, котрі регулюють (або мають регулювати) її поведінку [4, с. 461].

В.М. Крук визначає особистісну надійність як відповідність поведінки пропонованим або/і встановленим нормам; обґрунтовує трактування особистісної надійності фахівця як інтегрального психологічного утворення регуляції поведінки, яке є базованим на симптомокомплексі психофізичного благополуччя і знаходить вияв у динаміці професійно критичних показників його нормативності та уразливості. За В.М. Круком, особистісна надійність забезпечується цілісною системою оціночно-регулятивної оптимізації особистісно-професійної поведінки з метою її відповідності установленим та

соціально підтримуваним професійно-конвенційним нормам та вимогам [10, с. 296-297].

Грунтовні теоретико-методологічні дослідження взаємодії особистості й культури проведені М. М. Бахтіним, Г. О. Баллом, М. О. Бердяєвим, В. С. Біблером, М. Бубером, Т. В. Кушерець, І. О. Трухіним, В. Е. Чудновським [4; 5; 11].

Багато дослідників відзначають, що психологічна надійність особистості відображає факт гармонійного залучення, приєднання людини до соціокультурної реальності [4; 5; 15; 21; 22]. Культуру, за В.С. Біблером, необхідно розуміти як одночасність культур, як «твір творів». Крім того, автор [5, с. 209-210] зазначає, що культура як основа діалогу передбачає «незаспокоєність» цієї «цивілізації», страх за власне існування. Культура формується як запит до майбутніх цивілізацій в контексті «останніх питань буття», прагнення виявити у спілкуванні з іншою культурою безмежні резерви власного буття та психіки.

Особистісна надійність формується і виявляється у процесі спільної діяльності, у результаті співвіднесення власного образу зовнішнього та внутрішнього світу з актуальними та історичними соціально-культурними нормами. Вагомим чинником культивування особистісної надійності є значущість цієї якості у політичній, економічній, релігійній системах суспільства, які формують певний набір норм, цінностей, ідеалів та імперативів. Ця нормативна система створює еталонний образ етносу, який регулює життєдіяльність кожного із суб'єктів певної історичної культури.

Ментальна картина світу має високий регулятивний та формувальний потенціал щодо особистісної надійності, адже вона пропонує обов'язкові еталони та норми, зразки поведінки, доміанти певної історичної культури та етносу. Культурні доміанти відображаються у побутовій мові, міфах, казках, піснях та передаються від покоління до покоління через певні ритуали. Така форма розвитку етнонаціональної та соціокультурної свідомості забезпечується механізмами, які різні автори описують через такі категорії як «соціальний стереотип», «архетип», «образ», «уявлення», «судження», «ставлення», «знання», «атитюд», «установка», «менталітет» тощо [3; 7; 8; 11; 19; 23; 26].

Багато психологічних досліджень присвячено дослідженню слів побутової мови, які використовуються для опису особистості та їх взаємозв'язку. Одиницями аналізу найчастіше обирають прикметники, а для визначення зв'язку даних використовують факторний аналіз. У 60-ті роки ХХ ст. існувало три гіпотези щодо зв'язку прикметників: лексична Р. Кеттелла – виділені параметри відображають реальні характеристики людей і закріплюються у мові; гіпотеза про стереотипи Л.Кронбаха – ці зв'язки є результатом уявлень, що існують у свідомості людей, вони ґрунтуються на картинках, створених уявою, на стереотипах та особливостях суджень; семантична гіпотеза Ч.Осгуда – параметри вимірювання є мовними феноменами і ґрунтуються на семантичних відмінностях (або схожості).

Усі три гіпотези пов'язані з ментальним (від лат. *mentalis* – «розумовий») образом мови у психіці людини. Ментальні образи – це елементи *менталітету*, під яким розуміють «спосіб мислення, сукупність розумових навичок і духовних настанов, характерних як для окремих особистостей, так і для

творчих чи суспільних груп» [6, с. 230-231]. За Є.Ю. Стрижовим, ментальність – це «засвоєні конкретним індивідом специфічні для даної культури способи сприймання та особливості мислення, які виражаються у специфічних для даної спільноти формах поведінки та видах діяльності», а менталітет – система уявлень про моральні та юридичні норми поведінки людини в суспільстві, а також індивідуальний стиль розуміння та інтерпретації цих норм [21, с. 288]. Є.Ю. Стрижов вважає менталітет особистісною основою моральної надійності особистості [там само]. *Таким чином, формування ментального образу надійного професіонала у студентів ВНЗ є важливим завданням освітньої системи.*

Наразі багато дослідників описують модель образу світу як систему значень у межах суб'єктивної семантики і психосемантики (О.Ю. Артем'єва, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкін, Є.Л. Доценко, В.Ф. Петренко, О.Г. Шмельов) [1; 2; 12-14; 24]. Низка авторів виокремлює існування ядерних (амодальних) і поверхневих (що являють собою чуттєво оформлені уявлення) структур образу світу (О.М. Леонт'єв, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов). До функціональних моделей образу світу можна віднести його тришарову модель (О.Ю. Артем'єва, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкін) [1; 2], модель образу світу професіонала (Є.О. Климов) [9], діяльнісну структуру образу світу і структуру образу світу як процесу (В.П. Серкін, Ю.К. Стрелков) [17; 18], моделі еволюційної детермінації.

О.Г. Шмельов [25], зіставляючи універсальні інтегруючі фактори конотативного семантичного простору (ЕРА) та семантичних просторів, які задаються особистісним семантичним диференціалом (ОСД), припускає існування шару еволюційної детермінації та шару соціальної детермінації структур репрезентації досвіду у свідомості.

У статтях О.Ю. Артем'євої, Ю.К. Стрелкова та В.П. Серкіна [2; 16; 18], пропонується розглядати три шари: перцептивний світ, картину світу (семантичний світ), образ світу. Перцептивний світ модальний, як і образи сприймання; він є одночасно і уявленням, оскільки до завершення акту сприймання відбувається побудова образу сприймання, яка регулюється глибшими шарами. Перцептивний світ усвідомлюється як множина упорядкованих у просторі та часі рухомих об'єктів. Семантичний світ – це прошарок, перехідний між поверховими і ядерними структурами. Він не амодальний, проте, на відміну від перцептивного світу, цілісний. Ця цілісність визначається осмисленістю семантичного світу. На рівні семантичного світу О.Ю. Артем'єва вирізняє смисли як ставлення суб'єкта до об'єктів перцептивного світу. Глибинний ядерний шар амодальний. Його структури утворюються у процесі «переробки» семантичного прошарку, а складовими ядерного шару є особистісні смисли [1].

Методи експериментальної психосемантики використовуються для вимірювання індивідуальної системи суб'єктивних значень різних об'єктів для людини. Експериментальна психосемантика виникла на межі семіотики, психолінгвістики, психології сприймання і психології особистості. Теоретичні та методичні основи експериментальної психосемантики були закладені в роботах американських психологів Ч. Осгуда «Вимірювання значення» [30] і

Дж. Келлі «Психологія особистісних конструктів» [28]. Згодом експериментальні психосемантичні методи набули поширення при дослідженні самооцінки, міжособистісних відносин, засобів масової інформації та пропаганди, реклами, мистецтва, дизайну, політики, у галузі клінічної психології, професійного та сімейного консультування, у сфері освіти. Перші праці з експериментальної психосемантики в СРСР з'явилися у 80-ті роки [12; 24; 25]. Нині у пострадянських країнах психосемантичні методи найчастіше використовуються в консультуванні та психотерапії, а також у соціально-психологічних дослідженнях.

Психосемантичні методи найбільш адекватні для дослідження уявлень людини про різні об'єкти дійсності і ставлення до них, що становить сутність свідомості. Умовою ефективного використання психосемантичних методик стала проста і зручна математична модель індивідуальної свідомості. Йдеться про семантичний простір – систему ознак, що описують об'єкти деякої дійсності. Різні ознаки можна представити як координатні осі багатовимірного семантичного простору, об'єкти – як точки в цьому просторі, значення ознак цих об'єктів – як координати або проєкції точок на осі, а відмінності між об'єктами – як відстані між точками.

Випробуваний у психосемантичному дослідженні оцінює низку об'єктів за спеціально розробленими шкалами. На відміну від традиційних психодіагностичних методик, результат випробуваного є не рядком, а цілою матрицею значень показників, де в рядках представлені оцінювані об'єкти, а у колонках – оціночні ознаки. Отримані індивідуальні та групові матриці піддаються багатовимірному статистичному аналізу, що дає можливість встановити семантичне поле та семантичні базові універсалії значення (стимулу), факторну та кластерну структури опису цього значення (стимулу) [17].

Істотне значення психосемантичних методів для дослідження особистісної надійності пов'язане з тим, що надійність визначається не лише поведінкою, відповідною культурним нормам чи прийнятим у суспільстві стандартам, але й такою, що консолідується із соціальними очікуваннями (які зумовлені соціальним статусом людини, етнічною і культурною належністю, віковим діапазоном, статтю, професією тощо) та соціальною ситуацією. Особистісна надійність людини великою мірою визначається рівнем розвитку її самосвідомості. Конкретніше кажучи, вона забезпечується цілісною системою оціночно-регулятивної оптимізації власного менталітету, особистісної (зокрема, професійної) поведінки з метою їх координації із установленими та підтримуваними в соціумі нормами й вимогами. Адже життєві й професійні цілі та способи їх досягнення мають бути усвідомлені, організовані та впорядковані, і цьому слугують ментальні образи норм соціуму та культури. Відрефлексовані й гнучко структуровані культурні, соціальні та особистісні цінності й норми, ментальний образ надійної людини (зокрема, надійного професіонала) підтримують усталеність поведінки та професійної діяльності, сприяють лояльності до організації.

Вищенаведені положення покладені в основу нашого дослідницького проекту, *мета якого – охарактеризувати ментальний образ особистісної надійності*. Нижче частково викладаються попередні результати реалізації

цього проекту.

Асоціативне дослідження ментального образу надійної людини

У дослідженні було задіяно понад 1500 осіб, які утворювали такі вибірки: «Сім'ї», «Школярі», «Студенти», «Фахівці», «Експерти». Наразі предметом аналізу будуть групи «Студенти» та «Фахівці». До першої вибірки увійшли 375 студентів різних курсів та профілів навчання провідних університетів м. Вінниці і КНУ імені Тараса Шевченка (середній вік – 19,5 років), до вибірки «Фахівці» – 102 професіонали Вінниччини та м. Києва різних типів професій, середній вік яких становив 37 років.

Було застосовано анкету «Дослідження особистісної надійності», яка містила п'ять блоків: соціально-демографічний блок; побудований на принципі прямого й ланцюгового асоціативного тесту блок «Методика дослідження особистісного значення терміну «надійність»», спрямований на виявлення семантичного значення особистісної надійності; блок «Ментальний образ надійної людини», де пропонувалося уявити абсолютно надійну людину та спробувати якомога точніше описати та зобразити уявлене за пропонованою схемою; блок «Тезаурус психологічних синонімів у сфері опису та оцінки поведінкових феноменів, які відображають різні аспекти (включно з обернено кореляційними) проблеми особистісної надійності»; блок «Дослідження ставлення до поняття «Особистісна надійність» за допомогою семантичного диференціалу», побудований на основі ідей Ч. Осгуда.

Методика дослідження особистісного значення терміну «надійність» мала за мету за допомогою прямого та ланцюгового асоціативного тесту виявити його семантичний простір. Асоціативні зв'язки встановлюються у процесі набуття суб'єктивного досвіду, пізнання досвіду історії діяльності людини. Асоціативні зв'язки обумовлені й контекстом культури, в якій людина набуває досвіду, й індивідуальним досвідом. Це дає змогу виявити як експліцитні, так і імпліцитні уявлення про особистісну надійність. Сукупність генерованих індивідом та вибіркою асоціацій на стимул дозволяє встановити семантичне поле даного стимулу (поняття, знаку, предмета).

Досліджуваним пропонувалось якомога швидше записати перші 10 слів, які спадуть на думку при вислові «надійна людина», після чого вже на кожне з цих десяти слів-стимулів пропонувалось записати 10 вторинних асоціативних реакцій. Аналіз даних проводився окремо за первинними й за вторинними асоціативними реакціями та за загальним масивом. Групи слів, які створювали «гніздо асоціацій», замінювалися одним словом або об'єднувалися в одну комірку. За допомогою програмного забезпечення було встановлено частоту повторень, сумарну та середню вагу, сумарну та середню позицію асоціації у ланцюгу.

Вага прямих асоціацій вираховувалась за формулою $P = (21 - \text{номер прямої асоціації})/10$, вага вторинних асоціацій – $P = (12 - \text{номер прямої асоціації})/10 - \text{номер вторинної асоціації}/100$. У результируючих даних ці значення ділилися на 2 для отримання порівнюваного результату в межах одиниці.

Окрім цього, здійснювався підрахунок комбінацій прямих та вторинних асоціацій, що траплялися в анкетах вибірки, що дало змогу з'ясувати, які вторинні асоціації найчастіше трапляються разом із певними прямими.

ефективність та результативність, а «відповідальності» – описує організацію та процес виконання, усвідомлення відповідальності за ймовірний негативний результат («У надійному другові я впевнений, він перевірений часом та у труднощах, саме це нас і здружило», «Відповідальна людина ніколи не уникатиме покарання, вона готова відповісти за невиконання обов'язків»).

Наведемо зразки перших трьох послідовних асоціацій на слово «відповідальність», сумарна вага слів у яких була статистично значущою.

Відповідальна (вчитель; книга; розклад)

Відповідальна (надійність; відданість; уважність)

Відповідальна (пунктуальна; слово – діло; староста)

Відповідальна (серйозна; вихована; дисциплінована)

Відповідальна (серйозна; чесність; надійна)

Відповідальна (серйозність; точність; пунктуальність)

Відповідальна (староста; вчителька; директор)

Відповідальна (чесна; організована; виконавча)

Відповідальна (чесність; активність; розум)

Відповідальність (вдумливість; акуратність; пунктуальність)

Відповідальність (досвідченість; ефективність; обов'язковість)

Відповідальність (надійність; пунктуальність; ввічливість)

Відповідальність (надійність; справа; обіцянка)

Відповідальність (незмінність; обов'язок; дисципліна)

Відповідальність (організованість; обов'язковість; принциповість)

Відповідальність (принциповість; організованість; серйозність)

Відповідальність (пунктуальність; виконавчість; вдумливість)

Відповідальність (пунктуальність; наполегливість; працелюбність)

Відповідальність (пунктуальність; рішучість; стабільність)

Відповідальність (пунктуальність; сумлінність; виконавчість)

Відповідальність (рішучість; впевнена; обов'язкова)

Відповідальність (рішучість; розсудливість; тактовність)

Відповідальність (робота; графік; кар'єра)

Відповідальність (робота; час; діти)

Відповідальність (розум; серйозність; директор)

Відповідальність (точність; уважність; організованість)

Відповідальність (точність; чесність; самоконтроль)

Відповідальність (чесна; планомірна; пунктуальність)

Відповідальність (чесність; розсудливість; серйозність).

Як бачимо, у семантичному просторі терміну «Відповідальність» студенти акцентують на соціальній організованості, професійній діяльності та компетентності.

Загалом, як показує аналіз отриманих даних асоціативного дослідження, *надійна людина визначається такими чинниками як ціннісно-сміслова сфера, близькі соціальні зв'язки, особистісний потенціал, рефлексія, організованість та нормативність*. Як слушно зазначає один із експертів дослідницького проекту д. психол. н., проф. С.В. Саричев, «Особистісна надійність – це сукупність психологічних особливостей людини, які забезпечують усталеність її діяльності, поведінки та спілкування у широкому спектрі життєвих умов

(оптимальних, стандартних, напружених і екстремальних). Це здатність бути самим собою, залишатися суб'єктом, змінювати своє життя і соціальне оточення у бажаному напрямку. Надійна особистість здатна змінюватися, залишаючись собою» [із експертної анкети].

Емпіричне оцінювання характеристик ментального образу надійної людини

У блоці «Ментальний образ надійної людини» слід було уявити та описати абсолютно надійну людину за 26 параметрами, серед яких ім'я, вік, стать, національність, сімейний стан, освіта, професія, релігійність, конституція, форма обличчя, риси обличчя тощо.

За допомогою програмного забезпечення було проаналізовано масив слів за кожним із параметрів щодо частоти повторень, частки від загальної кількості повторень у вибірці.

З'ясувалось, що описи, які давалися досліджуваними, залежали не стільки від їхньої статі, скільки від статі уявленої ними надійної людини. Саме тому відобразимо аналіз даних, у яких чітко зазначалася стать такої людини.

Ментальний образ надійної людини чоловічої статі був описаний 240 студентами. Аналіз отриманих даних дозволяє визначити узагальнений портрет: переважно ім'я Олександр (13,33 %), також було зазначено Володимир (5,42 %), Андрій (4,58 %), Сергій (3,75 %) та Віктор (3,33 %). Вік даної особи найчастіше становив 25 років (11,25 %). Вікова група від 17 до 25 років вказана у 47,92 % описів, тобто спостерігається приблизний збіг із віком респондентів. Важливою є національність, а саме українська (75,42 %). Сімейний стан – неодружений (49,58 %). Освіта – вища (62,92 %), що є показовим, адже сама вибірка респондентів складалася з осіб, які отримують вищу освіту. Релігія – православна (або «християнство»; загалом 55,42 %). Серед професій виділяють такі: юрист, адвокат, прокурор (11,67 %) та робітничі професії (водій, будівельник, тесляр, столяр, електрик, токар, слюсар, електромонтер) з часткою 8,33 %, важливими є професії економіста (7,92 %) та вчителя (7,08 %). Слід зазначити, що серед досліджуваних осіб не було представників юридичного напрямку. Вагомим для аналізу ментального образу є уявлення зовнішності надійної людини чоловічої статі. Так, дану особу зображують м'язистою, кремезною статури (61,25 %) та високого зросту (15,42 %), широкоплечим (3,33 %). Будова тіла – худорлява (14,58 %). Форма обличчя – овальна (63,75 %) або кругла (11,67 %). Риси обличчя мають такі особливості: чоло – високе, велике (17,5 %) та широке (5,42 %); ніс – прямий, рівний (15,83%), середнього розміру (8,75 %), довгий (2,92 %), гострий (1,67 %), тонкий (1,25 %); брови – чорні (7,08%), густі (17,08 %), широкі (3,75 %), дугоподібної форми (2,5 %); губи – повні (17,08 %) або тонкі (12,92 %); підборіддя – стандартне, нормальне, звичайне (4,17 %), вольове (3,33 %), гостре (3,33%), за формою прямокутне (3,75 %) або кругле (2,92 %), з ямочкою (2,5 %); вуха – середнього розміру (11,25%), очі – великі (6,67 %), вилиці – виражені (0,83 %), широкі (0,83 %). Колір шкіри здебільшого білий, світлий (47,92 %), очей – карий, темний (45,72 %) або голубий, синій (23,75 %). Колір волосся переважно чорний, темний (59,17 %), а зачіска – коротке волосся (56,67 %), важливо, щоб вона була модна, стильна (4,58 %) та охайна (4,17 %). Щодо одягу, то це класичний діловий

стиль (37,08 %), тобто костюм (7,08 %) або чорні брюки та біла сорочка (2,08 %), натомість на спортивний стиль припадає 14,58 %, а саме джинси з сорочкою (5,0 %). Важливою характеристикою є особистісні риси зображуваної людини, а саме: доброта, доброзичливість (23,75 %), життєрадісність, жартівливість (13,33 %), чесність (8,33 %), відповідальність (7,92 %), пунктуальність (7,5 %), уважність (6,67 %), вірність (5,83 %), впевненість (5,0 %). Надійна людина зображувалась без шкідливих звичок (12,92 %), проте 5,83 % респондентів допускають паління. Заняття спортом вказувалось у 1,67 % описів.

Ментальний образ надійної людини жіночої статі описували 95 студентів. Як ім'я зображуваної особи найчастіше вказувалось Ольга (7,37 %), також мають місце імена Олена (6,32%), Надія (6,32 %) та Світлана (4,21 %). Вік виділяють або 20 років (10,53 %), або 39 років (10,53 %), тобто або орієнтовний вік самих респондентів, або їх матерів. Серед вікових груп також виділяють дві провідні – від 17 до 25 років (31,58 %) та від 31 до 40 років (28,42 %). За національністю описана жінка-українка (93,68 %), сімейний стан – заміжня (64,21 %). Даний показник є характерним для студентів, адже школярі як при описі образу чоловіка, так і жінки зазначали сімейний стан «незаміжня/неодружений». Серед студентів даний параметр має вагомий значення саме для надійної жінки, адже надійного чоловіка описують як неодруженого. Освіта – вища (50,53 %), релігія – православна (або «християнство») з часткою 61,05 %. Серед професій переважно обирали вчителів (22,11 %), рідше економістів, бухгалтерів, фінансистів (13,68 %). Психолог, медик та робітничі професії (швачка, кухар, продавець) зустрічались із частотою 7,37 % кожна. Щодо будови тіла надійної жінки – переважала худорлява, струнка конституція (36,84 %); зустрічалась і м'язиста, атлетична людина (10,53 %) невисокого зросту (6,32 %). Форма обличчя – овальна (58,95 %) або кругла (30,53 %). Риси обличчя має такі: чоло – високе, велике (16,84 %), широке (3,16 %), також можливий варіант: невисоке, невелике (12,63 %); ніс – прямий, рівний (11,58 %), середнього розміру (10,53 %), для 7,37 % можливий варіант із горбинкою, для 6,32 % кирпатий, також гострий (3,16 %), тонкий (2,11 %); брови – тонкі (13,68 %), за формою дугоподібні (7,37 %), густі (6,32 %) та чорні (6,32 %); губи переважно повні (20,0 %); підборіддя – мале (5,26 %), округлої форми (5,26 %); вуха – маленькі (11,58%); очі – великі (7,37 %), добрі (2,11 %); вилиці не були описані. Колір шкіри – світлий, білий (47,37 %); водночас в описі образу жінки з'являється досить високий відсоток смуглявого кольору шкіри (32,63 %). Колір очей – карий, темний (43,16 %), колір волосся – темний, чорний (38,95 %) або русувий, каштановий (32,63 %). Зачіска – переважно коротке волосся (45,26 %), довге волосся зустрічається в 15,79 % респондентів, за типом – кучеряве (7,37 %) або пряме (6,32 %), також розпущене (8,42 %). Одяг переважно описувався класичного, ділового стилю (21,05 %), а саме: спідниця по коліна та блуза (10,53 %), чорні брюки і блузу вказали 6,32 % опитаних, костюм – 6,32%. Важливою є характеристика одягу, а саме: охайний, чистий, простий та скромний (8,42 %). Необхідним етапом було визначення особистісних рис надійної жінки. Це – доброта, доброзичливість, добродушність (37,74 %). Слід зазначити, що дана риса є провідною у всіх описуваних образах. Виділяють також життєрадісність (12,63 %), чуйність

(10,53 %), щирість (10,53 %), ніжність (7,37 %), відвертість (6,32 %), відповідальність (6,32 %), чесність (6,32 %), вірність (5,26 %), лагідність (5,26 %), комунікабельність (5,26 %). Важливим пунктом є відсутність шкідливих звичок у зображуваній жінки образу 13,68 %, на відміну від образу чоловіка, де допускався невеликий відсоток такої звички як паління.

Образ надійної людини – чоловіка серед фахівців був описаний 60 респондентами. Як ім'я даної особи переважно обирали Олександр або Андрій (по 13,33 %), також зустрічаються Володимир (10,0 %), Ігор (6,67 %). Вік – 50 років (13,33 %), вікова група від 31 до 40 років (33,33 %) або від 41 до 50 років (30,0 %). За національністю надійна особа – чоловік-українець (76,67 %). Сімейний стан – одружений (83,33 %). Даний результат є показовим, адже у групі студентів переважно зображувався неодружений чоловік. Освіта – вища (86,67 %), релігія – православна (чи «християнство») (50,0 %). Щодо професії – це викладач (16,67 %) або підприємець, керівник, директор (16,67 %), рідше медичний працівник (13,33 %). За будовою тіла – м'язистий, кремезний чоловік (46,67 %). Форма обличчя – овальна (60,0%). Риси обличчя описували так: чоло – високе (50,0 %) та широке (6,67%); ніс – прямий (30,0 %), великий (10,0 %), з горбинкою (6,67 %); брови – густі (20,0 %), чорні (16,67 %), широкі (3,33 %); губи переважно повні (23,33 %); підборіддя – квадратне, масивне (23,33 %), середнього розміру (10,0 %), з ямкою (3,33 %); вуха – середні (13,33 %); очі – добрі (3,33 %) та великі (3,33 %); вилиці не були описані. Колір шкіри – смуглявий (50,0 %) або світлий, білий (40,0 %), очей – карий (40,0 %). Колір волосся – темний, брюнет (40,0 %) або русявий, шатен (33,33 %), має коротке волосся (56,67 %). Одяг класичний, діловий (56,67 %), зокрема костюм (20,0 %), також важливим моментом є охайність одягу (10,0 %) та його якість (6,67 %). Серед особистісних рис виділяються такі: доброта (13,33 %), пунктуальність (13,33 %), веселість (10,0%), відповідальність (10,0 %), вірність (10,0 %), впевненість (10,0 %), цілеспрямованість (10,0 %), чесність (10,0 %), вимогливість (6,67 %), охайність (6,67 %), порядність (6,67%). Важливою є відсутність шкідливих звичок (16,67 %), але 10,0 % респондентів допускають паління.

Ментальний образ жінки як надійної особи був описаний 32 фахівцями. Серед імен переважає Людмила (18,75 %), також можливі варіанти Олена (12,5 %) та Оля (12,5 %). Вік – 50 років (12,5 %), вікова група – від 41 до 50 років (50,0 %). За національністю – українка (81,25 %), сімейний стан – заміжня (81,25 %), освіта – вища (68,75 %), релігія – православна (чи «християнство») (50,0 %). Професії зазначались найчастіше такі: викладач або медичний працівник (по 18,75 %). Будова тіла худорлява (37,5 %) або м'язиста конституція (25,0 %). Форма обличчя переважно овальна (87,5 %). Риси обличчя зображувались так: чоло – високе (37,5 %), середнього розміру (12,5 %); ніс – прямий (50,0 %) та малий (6,25 %); брови – тонкі (18,75 %) та рівні, прямі (12,5 %); губи – повні (31,25 %) або середньої повноти (18,75 %); підборіддя – з ямкою (18,75 %), вольове (12,5 %), округле (12,5 %), мале за розміром (12,5 %); вуха – середні (37,5 %); опис очей та вилиць відсутній. Колір шкіри – смуглявий (43,75 %) або світлий, білий (37,5 %), колір очей – карий, чорний (31,25 %) або голубий, блакитний (31,25 %), колір волосся переважно русявий, каштановий (50,0 %). Зачіска – довге волосся (37,5 %), закладене (12,5

%), охайне (12,5 %), тип волосся – хвилясте (6,25 %) або пряме (6,25 %). Одяг більшістю респондентів описаний як класичний (31,25 %), також стильний, сучасний (18,75 %). Особистісні риси виділяються такі: веселість (18,75 %), вміє дати пораду, зберегти таємницю (18,75 %), відвертість (12,5 %), доброта (12,5 %), наполегливість (12,5 %), порядність (12,5 %), принциповість (12,5 %), працьовитість (12,5 %), товарицькість (12,5 %). Зазначається відсутність шкідливих звичок (12,5 %), але 6,25 % опитаних допускають паління.

Загалом група фахівців описувала образ значно чіткіше та виразніше, розкид даних значно менший, ніж у групі студентів. На запитання «Чи хтось із Ваших знайомих, літературних образів чи героїв кінофільмів схожий на цю абсолютно надійну людину? Хто саме і чим?» експерти називали своїх колег, видатних історичних та сучасних професіоналів у своїй галузі, своїх чоловіка (дружину), літературних класиків та героїв їх романів, видатних акторів, українських та світових історичних постатей. Студенти найчастіше згадували своїх батьків та близьких родичів, найкращих друзів, коханих, шкільних вчителів, викладачів ВНЗ. Дехто з вибірки студентів згадував сучасних популярних акторів та їхніх героїв, персонажів радянських мультфільмів, модних у молодіжних субкультурах співаків. Тобто, наразі дослідження не виявило статистично значущих історичних чи сучасних персон, які слугують образом надійної людини для сучасної молоді. Такий образ створюється і передається через найближче соціальне оточення та соціальні інститути. Авторитетним зразком для професійного становлення та зростання є викладачі, які відзначаються високим рівнем особистісної надійності та професіоналізмом.

Дослідження структури та чинників ментального образу надійної людини

Блок «Тезаурус психологічних синонімів у сфері опису та оцінки поведінкових феноменів, які відображають різні аспекти (включно з обернено кореляційними) проблеми особистісної надійності».

Методологічною основою для проведення нашого дослідження стали розробки факторної теорії особистості І.В. Олпорта, Г.С. Одберта, Р. Кеттелла, розробка тезаурусу особистісних рис О.Г. Шмельова.

У нашому дослідженні філологи-експерти склали перелік термінів для опису надійної людини, попередньо проаналізувавши понад 15 тисяч слів, з яких відібрали 1500 слів, що описують риси надійної людини. Надалі завдяки спільній роботі з психологами-експертами було виділено синонімічні та антонімічні групи, долучено результати міждисциплінарних досліджень проблеми надійності людини. У результаті подальшого ретельного логічного аналізу було відібрано 177 слів, які відображали прямо кореляційний та обернено кореляційний тезауруси для опису надійної людини. Згодом було сформовано групу студентів-експертів (135 студентів 3-4 курсів та магістратури соціально-психологічних і філологічних спеціальностей), які на основі суб'єктивних вражень та об'єктивних знань встановлювали тип зв'язку між особистісною надійністю та відібраними якостями й рисами людини (виражений обернений зв'язок, слабкий обернений зв'язок, зв'язок відсутній, слабкий прямий зв'язок, виражений прямий зв'язок) та ранжували прямі та обернені значущі зв'язки.

Надалі програмно оброблялися частоти та ранги слів за прямими, оберненими та індивідуальними виборами, встановлювалася вага та питома вага у вибірці, сумарний та середній ранг.

Вага слів розраховувалася за формулою: $P = (178 - \text{ранг})/177$, що дозволяє при введеному обмеженні на виставлення рангів (не більше 50) порівнювати значення сумарних набраних рангів по словах з експертних та основних анкет, у яких кількість слів відповідно 177 та 84.

Аналіз результатів дає нам змогу визначити ієрархію та віддаль понять до слова «надійність», тип зв'язку.

У результаті математичного аналізу було виділено статистично пов'язані характеристики, які виражали одні й ті ж тотожні поняття; індивідуальні та амбівалентні параметри. До основної анкети увійшли 84 слова, прямо чи обернено пов'язані з особистісною надійністю, – статистично значущі за питомою вагою, з низькими значеннями коефіцієнтів індивідуальності та амбівалентності. Це такі слова: авантюризм, активність, акуратність, аморальність, аналітичність, асоціальність, безвідповідальність, бездоганність, бездуховність, безконтрольність, безпринципність, безрозсудність, безсовісність, безтолковість, безтурботність, благонадійність, брехливість, вдумливість, виконавчість, витривалість, відповідальність, вірність, впевненість, гнучкість, девіантність, дисциплінованість, діловитість, добросовісність, досвідченість, етичність, ефективність, заповзятість, імпульсивність, ініціативність, інфантилізм, колективізм, компетентність, консерватизм, легковажність, лінь, лояльність, людяність, наполегливість, недбалість, недисциплінованість, непередбачуваність, нерозсудливість, неухажливість, нечесність, обов'язковість, організованість, пасивність, педантизм, передбачливість, переконаність, підлість, планомірність, поверховість, порядність, посидючість, поспішність, практичність, привабливість, принциповість, прогнозованість, професійність, пунктуальність, реалістичність, ретельність, ризикованість, рішучість, розсудливість, серйозність, совісність, справедливість, стабільність, стійкість, сумлінність, точність, уважність, урівноваженість, усвідомленість, чесність, щирість.

Близькими за значенням до терміну «Особистісна надійність», з огляду на їх питому вагу, для студентів виявились такі: відповідальність (9,0209), вірність (7,2887), чесність (4,9975), справедливість (4,7328), порядність (4,0974), совісність (3,9141), людяність (3,8461), впевненість (3,4567), добросовісність (3,2947), виконавчість (3,1770), серйозність (2,9846), благонадійність (2,7795), пунктуальність (2,6576), розсудливість (2,5904), витривалість (2,1928), рішучість (2,0920), стабільність (1,9482), організованість (1,9457), наполегливість (1,7843), активність (1,7020), акуратність (1,6995), вдумливість (1,6322), урівноваженість (1,5280), дисциплінованість (1,4759), бездоганність (1,3834), обов'язковість (1,2943), уважність (1,2019), щирість (1,1878), аналітичність (1,1397), реалістичність (1,1044).

Студенти, задіяні у якості експертів, які аналізували 177 слів, характеризують надійну людину так: відповідальність (4,5854), щирість (3,2803), вірність (2,9824), чесність (2,7087), добросовісність (2,6392), виконавчість (2,5266), порядність (2,4970), впевненість (2,4633), совісність

(2,4417), людяність (2,2819), обов'язковість (2,1929), пунктуальність (1,8545), організованість (1,7635), благонадійність (1,7487), дисциплінованість (1,6590), справедливість (1,5815), витривалість (1,5229), серйозність (1,5195), розсудливість (1,4507), акуратність (1,4366), активність (1,2856), сумлінність (1,2640), наполегливість (1,2498), бездоганність (1,2148), професійність (1,1177), компетентність (1,0125).

Представимо для зручності результати відповідно до ієрархії вибірки фахівців (табл.2, 3).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз ієрархій характеристик, що мають значущий позитивний зв'язок із терміном «Особистісна надійність»

| Вибірка | Фахівці, n=102 | | Студенти-експерти, n=135 | | Студенти, n=240 | |
|-------------------|-------------------|-------------|-----------------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | Ранг | Питома вага | Ранг | Питома вага | Ранг | Питома вага |
| Характеристики | Ранг | Питома вага | Ранг | Питома вага | Ранг | Питома вага |
| Відповідальність | 1 | 4,6595 | 1 | 4,5854 | 1 | 9,0209 |
| Благонадійність | 2 | 2,8933 | 14 | 1,7487 | 12 | 2,7795 |
| Впевненість | 3 | 2,6803 | 8 | 2,4633 | 8 | 3,4567 |
| Активність | 4 | 2,5981 | 21 | 1,2856 | 20 | 1,7020 |
| Акуратність | 5 | 2,5914 | 20 | 1,4366 | 21 | 1,6995 |
| Вірність | 6 | 2,5444 | 3 | 2,9824 | 2 | 7,2887 |
| Людяність | 7 | 2,5260 | 10 | 2,2819 | 7 | 3,8461 |
| Виконавчість | 8 | 2,4505 | 6 | 2,5266 | 10 | 3,1770 |
| Пунктуальність | 9 | 2,2761 | 12 | 1,8545 | 13 | 2,6576 |
| Професійність | 10 | 2,0916 | 25 | 1,1177 | 32 | 0,9615 |
| Порядність | 11 | 2,0496 | 7 | 2,4970 | 5 | 4,0974 |
| Щирість | 12 | 2,0060 | 2 | 3,2803 | 28 | 1,1878 |
| Дисциплінованість | 13 | 1,8870 | 15 | 1,6590 | 24 | 1,4759 |
| Совісність | 14 | 1,7326 | 9 | 2,4417 | 6 | 3,9141 |
| Серйозність | 15 | 1,6773 | 18 | 1,5195 | 11 | 2,9846 |
| Характеристики | Ранг | Питома вага | Ранг | Питома вага | Ранг | Питома вага |
| Чесність | 16 | 1,5414 | 4 | 2,7087 | 3 | 4,9975 |
| Бездоганність | 17 | 1,4777 | 24 | 1,2148 | 25 | 1,3834 |
| Справедливість | 18 | 1,4106 | 16 | 1,5815 | 4 | 4,7328 |
| Вдумливість | 19 | 1,2378 | 29 | 0,7597 | 22 | 1,6322 |
| Обов'язковість | 20 | 1,2362 | 11 | 2,1929 | 26 | 1,2943 |

Студенти відображають ненадійну людину у таких характеристиках: безвідповідальність (9,0979), підлість (8,3031), девіантність (8,1438), брехливість (7,7917), аморальність (6,8251), нечесність (6,5074), безсовісність (6,1505), лінь (3,8863), безрозсудність (3,7976), легковажність (3,6869), безтолковість (3,6172), авантюризм (3,5600), бездуховність (3,2585), безконтрольність (2,9646), безпринципність (2,8634), недбалість (2,3778), недисциплінованість (2,1097), нерозсудливість (1,9284), асоціальність (1,4837), безтурботність (1,4742), неухважність (1,3702), пасивність (1,2032), непередбачуваність (1,0114).

Для студентів експертної вибірки відображення обернено кореляційних слів таке: безвідповідальність (4,9002), брехливість (3,6707), аморальність (3,6477), підлість (3,4550), безсовісність (2,9852), авантюризм (2,3789), нечесність (2,2928), асоціальність (1,9620), легковажність (1,9552), бездуховність (1,8767), девіантність (1,7821), безрозсудність (1,5348), безконтрольність (1,4427), безтолковість (1,4401), безпринципність (1,3719),

Головна мета полягала в моделюванні особистості не лише як сукупності формальних вимірів, а й як системи особистісних смислів та ставлень.

Основою психологічного механізму, що дозволяє оцінювати за допомогою шкал СД найрізноманітніші стимули, Ч. Осгуд вважав явище синестезії. Досліджуючи психологічні механізми міжмодального багатовимірного шкалювання, О.Ю. Артем'єва [1] розробила концепцію «замінювальної реальності» для відповіді на питання про те, що оцінює випробуваний. Ця концепція найважливіша саме при оцінці вербальних стимулів, що не мають однозначного модального наповнення (інтервали часу, характеристики особи тощо). На думку О.Ю. Артем'євої, психологічним механізмом, що зумовлює можливість такої оцінки, є системне метафоричне перенесення, яке спирається, у свою чергу, на амодальні смислові структури (ядерні структури образу світу). О.Ю. Артем'єва вважає, що єдиною основою замінювальної реальності є «ідентифікація об'єкта чи ситуації, що сприймаються, зі слідом емоційного стану» [1, с. 156]. За результатами численних експериментів, В.П. Серкін стверджує, що замінювальна реальність детермінується діяльнісним контекстом функціонування систем значень [17].

Факторна структура семантичного диференціалу задає універсальний семантичний простір, у якому може бути розміщений, впорядкований і описаний світ суб'єктивних ставлень людини (зокрема, ставлень до оточення, тобто досліджені міжособистісні стосунки). При усередненні індивідуальні відмінності зникають, а факторна структура відображає певний груповий портрет, який характеризує вибірку в цілому. Таким чином, СД дає можливість виміряти індивідуальні особливості свідомості, зокрема, уявлення про особистісну надійність, і груповий культурно-історичний образ надійної людини. Дисперсія оцінить діапазон індивідуальних неповторних уявлень щодо досліджуваного поняття.

Використовуючи модифікований варіант методики семантичного диференціалу [20], ми пропонували досліджуваним оцінити за допомогою набору шкал поняття «Мое справжнє «Я» (Яким я є насправді), «Мое ідеальне «Я» (Яким би я хотів бути) та «Особистісна надійність».

Із множини шкал, запропонованих Ч. Осгудом, був обраний набір із 18 основних біполярних шкал, які мають найбільшу вагу у факторах цінності, потенції та активності. Крім того, для виявлення суб'єктивної оцінки щодо особистісної надійності, у бланки понять «Мое справжнє «Я», «Мое ідеальне «Я» була додана шкала R (reliability) «надійне-ненадійне». З метою нівелювати тенденції досліджуваних до певного позиційного стилю відповідей шкали чергуються за належністю до факторів та положенням полюсів шкал у прямому та оберненому порядку. Ступінь відповідності стимулу певному полюсу кожної шкали оцінюється за семибальною шкалою. Оцінки понять за кожним фактором визначаються шляхом обрахування середнього балу оцінок за кожною з шести включених до нього шкал.

Фактор оцінки E (evaluation) вимірює безпосередню емоційну цінність досліджуваного об'єкта, фактор сили P (potency) оцінює домінуючість сприймання людиною певного об'єкта чи ознаки, а за допомогою фактора активності A (activity) визначаються енергетичні характеристики об'єкта.

Виявлення кореляційної близькості СД досліджуваних понять здійснюється методом розрахунку евклідової віддалі між ними за формулою:

$$CD = \sqrt{(E_1 - E_0)^2 + (P_1 - P_0)^2 + (A_1 - A_0)^2},$$

де E_1, P_1, A_1 фактори досліджуваного стимула-об'єкта, E_0, P_0, A_0 – фактори базового поняття «Я».

Висновок про значущість поняття для досліджуваного визначається його близькістю до особистісного «Я» за найменшим значенням СД. Крім того, усі досліджувані поняття можуть бути задані у тривимірному декартовому просторі за їх координатами Е, Р, А, що дає візуальну можливість представлення та аналізу результатів. Три точки у тривимірному просторі задають трикутник, площа якого у разі максимального наближення понять, тобто їх тотожності, буде дорівнювати нулю, – візуально отримаємо точку. У разі, коли найбільша віддаль дорівнює сумі двох інших, отримаємо відрізок, значення площі теж буде нульовим. Площа трикутника обраховується за формулою Герона:

$$S = \sqrt{p(p - CD_{12})(p - CD_{13})(p - CD_{23})},$$

$$\text{де } p = \frac{CD_{12} + CD_{13} + CD_{23}}{2},$$

$CD_{12}, CD_{13}, CD_{23}$ – евклідові віддалі між досліджуваними параметрами.

Таким чином, ми маємо інформативні показники не лише для індивідуальних вимірів й внутрішньогрупових показників, а й для міжгрупового аналізу даних за досліджуваними параметрами, які відображені у таблиці 4.

Умовні позначки: σ – середньоквадратичне (стандартне) відхилення; $\bar{x}, \bar{y}, \bar{z}$ – середні арифметичні значення досліджуваних параметрів за шкалами та показниками.

Середньоквадратичне відхилення, яке є мірою мінливості ознаки, розраховується за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}},$$

де x_i – значення об'єкта за даною ознакою у балах, \bar{x} – середнє арифметичне значення всіх об'єктів за цією ознакою, n – кількість об'єктів.

За семибальною прямою шкалою образ «Особистісної надійності» вибірки студентів такий: добре (6,45), чисте (6,42), приємне (6,33), сильне (6,23), гарне (6,21), бадьоре (6,07), глибоке (6,06), спокійне (5,98), активне (5,96), радісне (5,84), велике (5,68), солодке (5,56), гаряче (5,15), гостре (5,08), швидке (5,14), тяжке (4,73), тверде (4,27), ніжне (4,11).

Координати «Особистісної надійності» у тривимірному просторі за факторами ЕРА (6,13; 4,73; 5,07) свідчать про значне ціннісно-сміслові та емоційне навантаження терміну, високий потенціал та енергетичні характеристики.

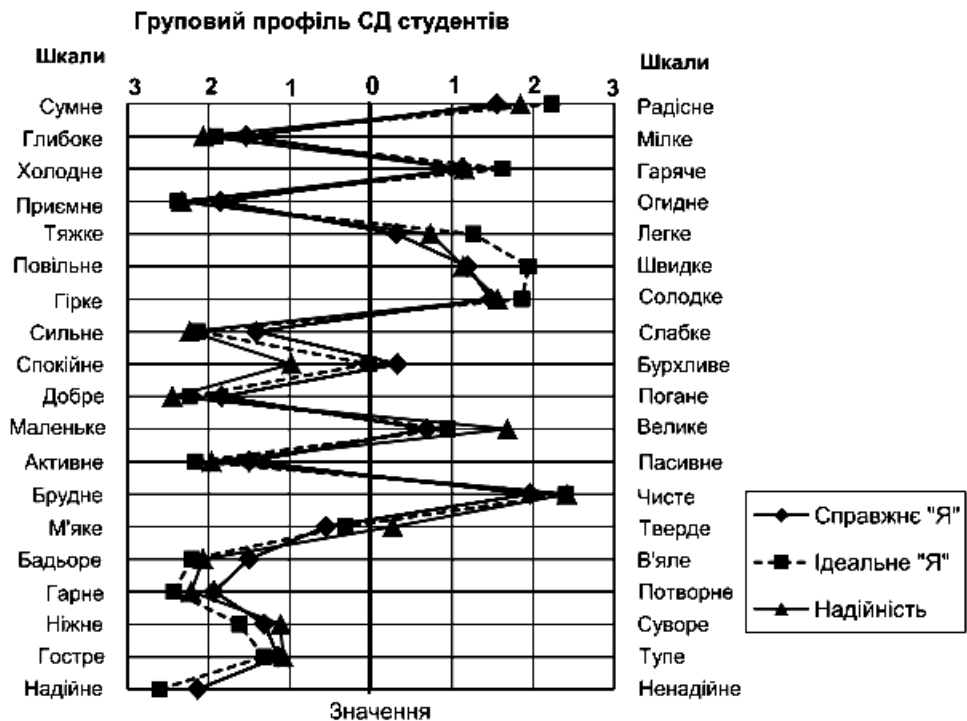


Рис. 1. Порівняльний аналіз групових профілів СД студентів за досліджуваними параметрами

Як видно із рис. 1, образи справжнього Я, ідеального Я та особистісної надійності мають ідентичні за формою та модальністю узагальнені профілі. Порівняння близькості до особистісного Я підтверджує високу вагомість особистісної надійності у його структурі. Незначна евклідова віддаль між поняттями, що зіставляються, виявляє значущість для студентів особистісної надійності як наразі, так і у прогнозованому ними майбутньому. Оцінюючи в цілому себе як достатньо надійних людей (середнє $R = 6,14$), студенти виявляють сильне прагнення до розвитку цього параметра, на вагомість чого вказує незначне значення СД.

Аналіз (деталі якого ми не маємо змоги розкрити тут) форми та значення площі трикутника параметрів «Мое справжнє «Я», «Мое ідеальне «Я» та «Надійність», утвореного в просторі ЕРА (рис. 2), підтверджує вищезазначене. Водночас, як свідчить стандартне відхилення площі трикутника параметрів, індивідуальні дані студентів дуже різномірні, розподіл даних асиметричний. Розподіл даних фахівців більш унормований та чіткий, що свідчить про усталеність та усвідомленість образу.

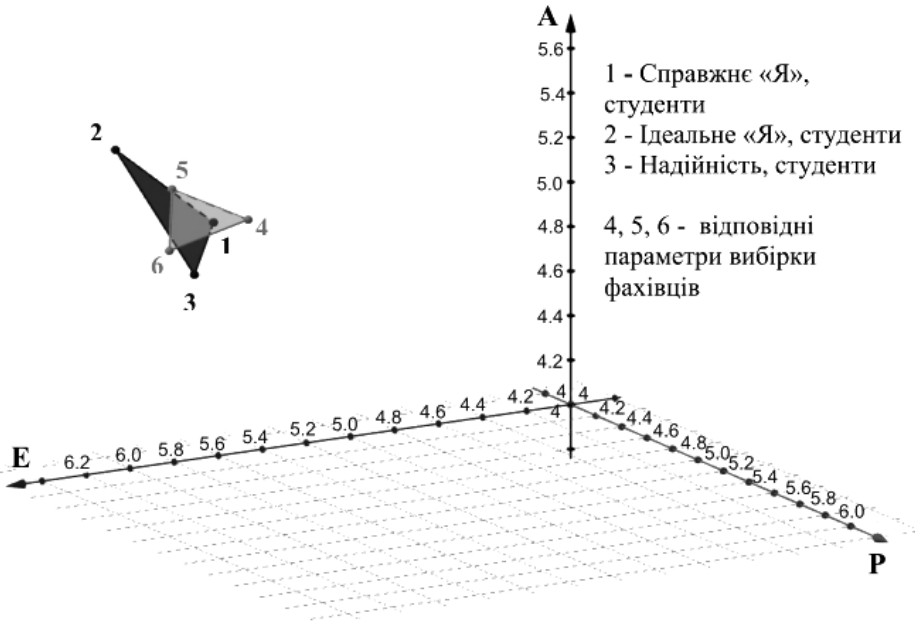


Рис 2. Порівняльний аналіз трикутників ЕРА вибірок студентів та фахівців

Валідність отриманих результатів встановлювалась методом семантичної реконструкції. Було використано процедуру, запропоновану О.Ю. Артем'євою для доказу існування єдиного амодального семантичного коду як основи міжсистемного метафоричного перенесення [1, с. 43-44]. У нашому дослідженні іншим групам студентів та фахівців пропонувалося відтворити стимул за встановленими семантичним полем, семантичними універсаліями та профілем. Отримано показники контрольної групи студентів за результатами психосемантичного дослідження групи студентів та групи фахівців; контрольної групи фахівців за результатами груп студентів та фахівців. Відповідно найвагоміші результати показали базові семантичні універсалії (80 %, 85 %; 87 %, 90 %) та семантичне поле (70 %, 74 %; 77 %, 80 %). Нижчі, проте в межах значущості (відповідно до леми психосемантичних реконструкцій не випадковими є понад 15% досліджуваних) семантичних досліджень, показники за профілем семантичного диференціалу (25 %, 35 %; 40 %, 43 %).

Цікаво, що результати групи фахівців виявилися значно кращими для реконструкції, як для контрольних груп студентів, так і для контрольної групи фахівців, що свідчить про більш чітке встановлення ментального образу особистісної надійності у групі фахівців.

Слід відзначити, що семантичний простір надійної людини у фахівців різних типів професій ідентичний лише на рівні семантичних базових універсалій, на якому відрізняється лише порядком ієрархії, решта значущих семантичних ознак описують «різні суб'єктивні світи», основою яких є специфічні, значущі для професійної діяльності системні цілісності, сукупність

оперативних образів, які виникають під час роботи, актуалізації у свідомості відомих спеціалісту деталей. Це свідчить про те, що ядерний рівень ментального образу особистісної надійності у фахівців різних типів професій ідентичний, тоді як поверховий має суттєві відмінності. Скажімо, схильність до ризику і авантюризм у підприємців ніс позитивну кореляцію щодо поняття надійності, тоді як у педагогів і медиків – переважно негативне навантаження.

У студентів ВНЗ різних профілів підготовки семантичний простір диференціювався на поверховому рівні лише на старших курсах: у магістрантів він виявився більш насиченим, структурованим та близьким до семантичного простору відповідної групи професіоналів. Таким чином, чітко відслідковуються універсальне смислове поле й динаміка ментальних образів, характерних для різних типів професій.

Висновки. Особистісна надійність є фундаментальною, атрибутивною ознакою особистості, яка характеризує її здатність до прогнозованої відповідальної поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відношень відповідно до менталітету особистості.

Менталітет через систему соціокультурних норм задає модальність ставлення до категорій моралі у спільноті, до специфічних у певних професійних групах форм поведінки та видів діяльності, є вагомим інтегральним фактором становлення особистісної надійності майбутнього фахівця. Формування ментального образу надійного професіонала у студентів ВНЗ є важливим завданням освітньої системи.

Психосемантичний підхід створює технологічну передумову для об'єктивного дослідження особистісної надійності в діяльності та розвитку, дає можливість моделювати суб'єктивну картину світу в динаміці, в структурних і функціональних трансформаціях, зумовлених мінливим контекстом життєдіяльності.

Загалом, як показує аналіз отриманих даних психосемантичного дослідження, семантичний простір «надійності» прогнозує виконання діяльності, зобов'язань, ефективність та результативність, свідчить про значне ціннісно-смислове та емоційне навантаження терміну, високий потенціал та енергетичні характеристики.

Аналіз імпліцитних уявлень про надійність дозволяє стверджувати, що більшістю досліджуваних надійна людина сприймається, у першу чергу, як власна доброта та готовність до довірливих, відповідальних, справедливих та чесних стосунків, як потреба отримувати та надавати підтримку та допомогу без будь-яких умов. Це дає підстави вважати першоосновою надійності та її первинною формою емоційно-позитивне ставлення, інтерес та відкритість суб'єкта стосовно партнерів. Більш зріла форма надійності характеризується також готовністю проявляти добру волю стосовно партнера, налаштованістю на його потреби, усвідомленням власних можливостей, прогнозуванням ймовірних складностей і потенційних небезпек та формуванням мір застороги, засобів контролю щодо виконання зобов'язань. Виявлене семантичне поле засвідчує, що генералізована суспільна надійність підтримується вчинками членів суспільства, не пов'язаними з очікуваннями відповідної поведінки чи винагородою, а з ідеалізованим ментальним образом абсолютно надійної

людини, для якої виконання громадянського обов'язку, слідування соціальним нормам, турбота про оточуючих чи спільну справу є природною поведінкою, сенсом життя, найвищою нагородою за людське духовне буття.

Надійна людина визначається такими чинниками як ціннісно-смилова сфера, близькі соціальні зв'язки, особистісний потенціал, рефлексія, організованість та нормативність.

Особистісна надійність є конструктором, який має як загальні властивості, так і специфічні для майбутніх та працюючих фахівців, для різних освітніх та професійних напрямків. Зрілість та адекватність уявлень про надійну людину є одним з важливих показників готовності до успішної професійної діяльності.

Подальший етап дослідження, здійснюваного у межах нашого проекту, передбачає редукцію даних методом факторного аналізу, що дозволить інтегрувати та чіткіше структурувати їх. Це допоможе створити надійну й валідну методичку діагностики рівня розвитку особистісної надійності для відповідного типу професії.

Виявлені семантичні простори особистісної надійності майбутніх фахівців та професіоналів мають допомогти у з'ясуванні детермінант успішності їхньої навчальної та трудової діяльності. Аналіз семантичного простору може бути застосований на різних стадіях професіоналізації: профорієнтація, профвідбір, профосвіта, профадаптація, включення людини у професійну діяльність, спеціалізація, підвищення професійної кваліфікації, розквіт професійної діяльності, її завершальний етап. У перспективі ця робота дасть можливість коригувати рівень особистісної надійності відповідно до профілю професії, з урахуванням також гендерних, етнічних, вікових та індивідуальних особливостей.

Особистісна надійність ефективно формується, розвивається і виявляється у процесі спільної діяльності, шляхом діалогічної взаємодії. Одним із можливих напрямків реалізації діалогічної стратегії є культурологічна освітня концепція. Структурними елементами даної концепції, які потенційно здатні активувати становлення та розвиток надійної людини, є такі: акцент на розумінні; настанова на розвиток та створення «людини культури»; розвиток свідомості й мислення; розгортання навчальних курсів на точках дотику культур; діалогічна організація процесу пізнання та рефлексивне керування ним з боку викладача; формування потреби в опоненті, міжвікові діалоги, використання текстів історичних культур; створення власних текстів як результату навчання; розвиток та культивування культури рефлексії, стимулювання саморозвитку.

Надійна особистість здатна бути автономним носієм загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством і відображених у культурі форм поведінки й діяльності. Діалектика взаємодії надійної особистості та культури полягає, на наш погляд, у тому, що культура детермінує розвиток та становлення надійної особистості, яка, у свою чергу, є носієм та творцем культури.

Особистість, яка формує та розвиває власну надійність, рефлексуючи над історичними витоками українського менталітету, української духовності, здатна до природних, з огляду на їх історичну національну культуру, позитивних соціальних зрушень, до створення гармонійного і повноцінного суспільства.

Література

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева; ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Артемьева Е. Ю. Структура субъективного опыта: семантический слой и другие / Е. Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков, В. П. Серкин // Мышление и субъективный мир. – Ярославль : Изд-во Ярославск. ун-та, 1991. – С. 14-19.
3. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
4. Балл Г. О. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та педагогічні аспекти / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник, IV. – Київ; Чекстохова, 2003. – С. 461-474.
5. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В. С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
6. Большая психологическая энциклопедия / [А. Б. Альмуханова, Е. В. Гладкова, Е. В. Есина и др.]. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
7. Голдберг Л. Межкультурное исследование лексики личностных черт: «Большая пятерка» факторов в английском и русском языках / Л. Голдберг, А. Г. Шмелев // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 32-39.
8. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психологічного повсякдення) : Монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
9. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 224 с.
10. Крук В. М. Психология обеспечения личностной надежности специалиста. Монография / В. М. Крук. – М. : Изд-во: НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2012. – 376 с.
11. Кушерець Т. В. Соціально-історичний суб'єкт: сутність, структура, типологія : дис... канд. філософ. наук: 09.00.11 / Кушерець Т. В. – К., 1993. – 144 с.
12. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 177 с.
13. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
14. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
15. Сарычев С. В. Социально-психологические факторы надежности малых групп в различных социальных условиях : автореф. дисс. д-ра психол. наук: 19.00.05 / С. В. Сарычев. – Курск, 2008. – 42 с.
16. Серкин В. П. Категории «образ мира» и «образ жизни» / В. П. Серкин // Ученые записки кафедры психологии СМУ. – Вып. 3. – Магадан : Кордис, 2003. – С. 110-125.
17. Серкин В. П. Методы психосемантики : Учебное пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
18. Серкин В. П. Структуры и временные характеристики образа мира / В. П. Серкин, Ю. К. Стрелков // Ученые записки кафедры психологии СМУ. – Вып. 2. – Магадан : Кордис, 2002. – С. 91-135.
19. Собкин В. С. Психосемантическое исследование актуализации стереотипов

- социального поведения / В. С. Собкин, А. Г. Шмелев // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 127-134.
20. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: Методическое руководство / И. Л. Соломин. – СПб. : ИМАТОН, 2001. – 112 с.
21. Стрижов Е. Ю. Методологические проблемы менталитета как личностной основы нравственной надёжности личности / Е. Ю. Стрижов // Вестник Тамбовского гос. ун-та, 2007. Сер. «Гуманитарные науки» – Вып. 7 (51). – С. 287-296.
22. Стрижов Е. Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты : Монография / Е. Ю. Стрижов. – Тамбов : Изд. дом «ТГУ им. Г.Р. Державина», 2009. – 528 с.
23. Федотова Т. В. Психологічні особливості етнічних стереотипів українців / Т. В. Федотова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №3. – С. 72-74.
24. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.
25. Шмелев А. Г. Практикум по экспериментальной психосемантике (тезаурус личностных черт) / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
26. Шмелев А. Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова // Психологический журнал. – 1991. – Т.12. – № 2. – С. 27-44.
27. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
28. Kelly G. The psychology of personal constructs / G.Kelly. – New York : Norton, 1955. – XVIII. – 1210 p.
29. Osgood Ch. E. Focus of meaning. Vol. 1.: Exploration of semantic space / Ch. E. Osgood. – Hague : Mouton. –1976. – 235 p.
30. Osgood Ch. E. The nature and measurement of meaning / Ch. E. Osgood // Psychol. Bull. – 1952. – Vol. 49. – P. 197-237.
31. Osgood Ch. E. The measurement of meaning / Ch. E. Osgood, Z. Suci, P. Tannenbaum. – New York : Urbans Univer. Press, 1957. – 342 p.

РОЗДІЛ 2

АСПЕКТНІ СКЛАДОВІ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ЩОДО ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ, СТРУКТУРИ, ФУНКЦІЙ

Н. П. Мешко

Культура управління інноваціями: кадровий аспект

Тотальна інноваційність – образ мислення, який стосується кожного в компанії, всього і скрізь – і цьому немає кінця.

К'єлл Нордстрем, Йонас Ріддерстрале

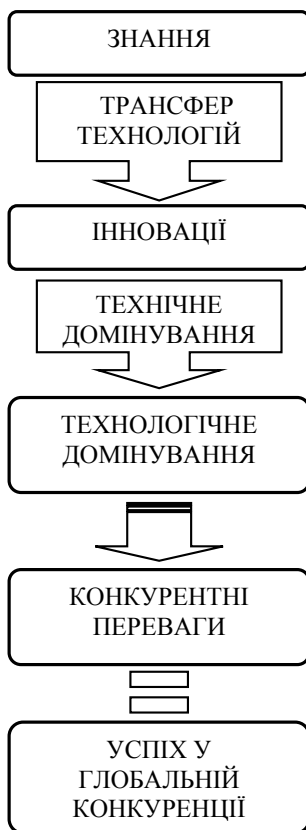


Рис. 1. Етапи формування конкурентних переваг компанії через управління інноваціями

Всі успішні економіки засновані на інноваціях. Своєчасних, унікальних, неповторних, несподіваних. Наслідування, копіювання не дають очікуваного економічного ефекту, але поглинають час і ресурси. Економіки, які «наздоганяють» лідерів – інерційні, традиційні, передбачувані. У них зміни найчастіше впроваджуються безсистемно в тривалому протистоянні сформованим традиціям. Разом з тим потрібно відзначити, що культура інновацій і культура традицій – взаємопов'язані сторони у розвитку споживання, виробництва, послуг, економіки, науки, техніки, мистецтва і т.п. Традиція є базис розвитку будь-якого суспільства, але традиція є і гарант заощадження «пам'яті». Розвиватися без основи не можливо. Суспільство, яке не змінюється, поступається своїм місцем більш динамічним культурам. Інновації проникають в усі сфери людського буття. Не минули інновації і всі аспекти управлінської майстерності, починаючи від ризик-менеджменту і закінчуючи кадровим менеджментом.

У сучасних теоріях стратегічного менеджменту компаній загальновизнаним є те, що управління інноваціями є важливою умовою конкурентоздатності, а інтелектуальний розвиток персоналу розглядається як складові інноваційної культури, та важливий напрям стратегічного менеджменту компаній. У цьому контексті нові

знання та вміння персоналу трансформуються в конкурентні переваги компаній на глобальних ринках (рис. 1).

Послідовність «знання – інновації – технологічна перевага – конкурентні переваги – стратегія і стратегічне управління компанією – успіх у глобальній конкуренції» пояснює сучасні етапи досягнення успіху в глобальній конкуренції корпорацій, обґрунтовує важливість знань та інновацій у конкурентній боротьбі, невід’ємно пов’язує менеджмент знань, інноваційний, технологічний і стратегічний менеджмент. У цьому контексті основними елементами інноваційного менеджменту компаній є такі: пошук інноваційної ідеї; організація інноваційного процесу; процес просування та реалізації інновації на ринку на основі власних конкурентних стратегій інноваційного розвитку компаній.

Однак, більшість інновацій не знаходять свого споживача або гинуть у самому зародку. Виходячи з того, що інноваційна культура відбиває цілісну орієнтацію людини як особистості, тобто норми її світосприймання, що закріплені в мотивах, знаннях, вміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки, труднощі протікання інноваційних процесів можна списувати саме на огріхи інноваційної культури.

Інноваційна культура – це знання, вміння й досвід цілеспрямованої підготовки, комплексного впровадження й всебічного освоєння нововведень у різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі динамічної єдності старого, сучасного й нового [5]. Але це не зовсім так, первинні не стільки знання, вміння й досвід, скільки готовність навчатися, застосовувати знання на практиці й не зупинятися на наявному досвіді. Тоді й тільки тоді інноваційна культура індивіда буде сприйматися як певний позитивний конструкт, а не як сума знань, коли особливості мислення й філософія ставлення до нововведень не вступатимуть у когнітивний дисонанс. Тоді коли інноваційні зміни будуть прийматися, а не відторгатися.

З урахуванням новітніх тенденцій розвитку теорії та практики менеджменту, окремі науковці вважають «очевидним» сприйняття персоналу як основного джерела нових знань. На їх переконання, у стратегічному аспекті, інновації, що стосуються здібностей людини, її потенціалу, цінностей (human skills), мають пріоритетне значення порівняно з інноваціями у сфері вдосконалення властивостей продукції, технологій та організації виробництва. Теоретично обґрунтовано доцільність впровадження в систему стратегічного менеджменту підприємства блочно-агреговану модель управління персоналом, яка включає п’ять модулів: управління конкурентоспроможністю підприємства на ринку робочої сили, пріоритетність інвестицій у персонал як основне джерело конкурентних переваг, управління соціально-психологічними відносинами, управління міжкультурними відносинами, координація стратегічного і функціонального менеджменту персоналу [1, с. 39].

Особливості інноваційного управління розвитком компанії

Управління розвитком компанії потребує відповідного рівня кваліфікації керівників та розуміння суті інновацій, оскільки стиль управління, шляхи досягнення стратегічних цілей у звичайному виробничому процесі дещо інші

(табл. 1).

Таблиця 1

Відмінність інноваційного процесу від звичайного виробничого процесу

| Характеристика | Інноваційний процес | Звичайний виробничий процес |
|--|--|---|
| <i>Кінцева мета</i> | Задоволення нової суспільної потреби | Задоволення існуючої суспільної потреби |
| <i>Шляхи досягнення мети</i> | Численні й невизначені. Необхідна розробка стратегій | Нечисленні, відомий оптимальний шлях |
| <i>Ризик у досягненні мети</i> | Високий | Низький |
| <i>Тип процесу</i> | Дискретний | Безперервний |
| <i>Керованість як цілісною системою, можливості планування</i> | Низькі | Високі |
| <i>Плани</i> | Довгострокові, можливе їх коригування | Короткострокові, у вигляді директивних виробничих завдань |
| <i>Розвиток системи, в межах якої здійснюється процес</i> | Перехід на новий рівень розвитку. Необхідна розробка проекту і програми реалізації стратегічних змін | Збереження наявного рівня розвитку |
| <i>Ступінь узгодження інтересів учасників процесу</i> | Низький | Високий |
| <i>Розподіл сфер відповідальності</i> | Потребує постійного перерозподілу | Стабільний |
| <i>Форми організації</i> | Гнучкі, зі стабільною структурізацією | Жорсткі, засновані на нормах і регламентах |

Апріорі, інноваційні стратегії найбільш успішні як для системи державного управління, так і для розвитку бізнесу. За цих умов здавалося б цілком очевидним, що успішність управління компанію (організацією) передбачає високий рівень інноваційної культури у топ-менеджерів та їх професіоналізм у формуванні інноваційної корпоративної стратегії.

Проте, як показують дослідження провідних рейтингових агенцій та інституцій з проблем міжнародної конкуренції та стратегій розвитку, на практиці лише незначна частина керівників компаній готова приймати та управляти інноваціями. Співробітники консалтингової агенції Arthur D. Little, провівши анкетування 669 керівників глобальних компаній виявили, що всі вони визнали важливість інновацій, а лише 25 % підтвердили вміння та бажання управляти інноваціями в контексті отримання економічної вигоди для компанії, 75 % заявили про свою інноваційну ригідності. Тобто є досить значна різниця між розумінням необхідності управляти інноваціями і вмінням (бажання) це реалізовувати на практиці. На наш погляд, такий стан речей можна пояснити, насамперед, природою інновацій і стереотипом управління, котрі є наслідком культури, що була сформована в управлінців протягом життя, навчання, праці.

У самому простому розумінні інновація – це впровадження нововведень. Якщо нові зміни (продукції, послуг, організації праці тощо) не значні, то і

конкурентні переваги невеликі і як, наслідок, компанія суттєво не збільшить свої прибутки. З іншого боку, якщо інновації радикальні, вони потребують значних ресурсів (фінансових, інтелектуальних та інших) і доходність від їх впровадження може бути досить високою, а може принести компанії збитки. Інновації – це ризик. А готовність до ризику – це орієнтація на самоконтроль своїх дій при свідомій неповноті або недоступності інформаційно-коректних, необхідних і достатніх орієнтирів, а також готовність покладатися на свій потенціал. Потенціалом виступають певні професійні та індивідуально-психологічні риси особистості менеджера. Готовність до ризику проявляється у прийнятті рішень і є усвідомленим фактом у професійній діяльності менеджера.

Компанії прагнуть забезпечувати стабільне зростання, адже це дуже важливо як для акціонерів, так і для успішної кар'єри топ-менеджерів. Зростання – це свобода від фрустрації та непопулярних рішень, які пов'язані з необхідністю робити важкий вибір скорочення персоналу, зменшення заробітних плат та пошуку шляхів підвищення кредиту довіри до компанії. Дослідження проведене Corporate Strategy Board показали, що за 7 років з 3700 материнських американських компаній, з річним доходом понад 500 млн. доларів, лише 3,3 % мали стійкий ріст прибутків та доходів акціонерів, а за останні 20 років такий ріст доходності спостерігався лише у 21 компанії (менше 1%) [2]. Показники інноваційності продукції успішних компаній складають близько 75 %, що значно перевищують дані інших компаній. Вивчення досвіду компаній, які дійсно управляють інноваціями, показали суттєву відмінність як в системі управління інноваціями, так і в стилі керівництва у порівнянні з іншими менш успішними учасниками ринку.

Роль культури керівника в управлінні інноваціями

В новітній теорії менеджменту корпорацій популярний вислів: *управляти – означає робити речі правильно, а керувати – означає робити правильні речі.*

Роберт Такер – всесвітньовідомий експерт у сфері управління інноваціями – дає таку відповідь на питання, що таке «правильні речі» стосовно інновацій. При створенні інноваційного потенціалу компанії, на його переконання, необхідно виконати п'ять важливих функцій управління: 1 - розробити і впровадити інноваційну стратегію; 2 - розподілити відповідальність за проведення інновацій; 3 - розподілити ресурси і визначити рівень ризиків; 4 - створити систему показників для оцінки інновацій; 5 - матеріально преміювати за інновацію.

Якщо прийняти й оцінити сутність вищезазначеного, то безумовно функції генерального директора, менеджера середньої ланки, менеджера проекту та рядового співробітника компанії будуть різними, але результатом їх реалізації мають бути інновації. На практиці в управлінні великими компаніями і середнім бізнесом традиційний стереотип управління на рівні топ-менеджерів полягає, як правило, в формуванні жорсткої системи контролю за виконанням функцій підлеглих. Згідно класичної теорії (яку можна прочитати у будь-якому підручнику з інноваційного менеджменту) в основі такого підходу до управління інноваціями лежать такі завдання керівників організацій:

– максимально активізувати творчі здібності кожної особистості;

– спрямувати цю активність у русло досягнення конкретних інноваційних і економічних результатів.

Завдання топ-менеджерів по суті зводиться до того, щоб створити умови для розкриття творчого потенціалу працівників та потреби їх в напруженій і результативній праці. При цьому керівнику важливо брати до уваги ситуації, в яких здійснюється стимулювання, враховувати не тільки здібності працівників, а і їх особисті мотиви: потреби, інтереси, пріоритети.

Слід визнати що роль керівника в управлінні інноваціями є визначальною, але наскільки ефективно таке управління? Чи кожен керівник вміє створити такі умови? Якою має бути система мотивацій та контролю для підлеглих, щоб вони дійсно «мали потребу в напруженій та результативній праці»?

Відповіді на ці питання не можуть бути однозначними.

Темпи інноваційних змін нечувано зростають, змінюються цінності, соціальні орієнтації, світогляд людей, збільшуються психологічні навантаження в процесі творчої діяльності, яка потребує неперервного накопичення нових знань, нових навичок, ідей, досвіду, організації взаємодії персоналу з їх реалізації. Усе це потребує від керівництва певного рівня професійної культури, яка і відповідає за застосування різноманітних економічних і морально-етичних стимулів, які б підтримували зв'язок між якістю творчої роботи новатора, з одного боку, і рівнем мотивації, з іншого [3].

У практиці інноваційного менеджменту застосовуються, у тій чи іншій комбінації, прямі та непрямі методи стимулювання персоналу до інновацій, які ґрунтуються на корпоративних принципах. Узагальнено система заохочення до інноваційної діяльності кожного менеджера, адміністратора проекту чи фахівця компанії повинна забезпечувати зв'язок рівня заохочення працівника з кінцевим результатом інноваційної діяльності; швидкість і гласність розгляду результатів впровадження інновацій; базуватися на прозорих системах оцінювання результатів тощо; логічно поєднувати короткострокові і довгострокові інструменти стимулювання. Стимулювання персоналу має бути складовою стратегії впровадження інновацій. Але чим вище інноваційна культура персоналу підприємства, тим легше мотивувати його (персонал) до прийняття інноваційних змін.

Інноваційна стратегія у кожної компанії повинна відповідати корпоративній, професійній та інноваційній культурі. Саме в культурі керівника має бути визначено, як він може діяти задля доведення інновацій до свідомості кожного із співробітників. Мова йде про те, що саме керівник компанії повинен розуміти якою має бути культура інновацій в його компанії. Чужий досвід – це чужий успіх. Керівник компанії має сам сформулювати корпоративний підхід до інновацій, причому у письмовій формі, щоб усі співробітники могли вивчити цей документ, оцінити його, знайти своє місце в його реалізації і, насамкінець, керуватися ним у своїх діях.

Досвід успішних глобальних компаній показує, що стратегії управління інноваціями – це результат роботи топ-менеджера компанії та його команди. В окремих випадках керівник компанії доручає підготовку проекту старшим менеджерам, але він є співавтором проекту, координатором програми реалізації стратегії. Стратегії інноваційного розвитку компаній – це ексклюзивні продукти

корпоративного менеджменту (рис. 2). Вивчення накопиченого досвіду розробки успішних стратегій важлива умова інноваційної освіти керівника.

Для керівника компанії важливо знати причини успішності стратегії інноваційного розвитку і головне мати команду однодумців, які так само вірять в доцільність інноваційної діяльності, результатом якої буде економічне зростання компанії. Керівник компанії повинен вибирати стратегічні інновації для своєї компанії, які базуються на нових технологіях, формують нові ринки, відповідають інноваційному попиту. Більшість інновацій, які визначають успішність компаній пов'язані зі сферою високих технологій та послуг.

Управління інноваціями – компетенція керівника

«Управляти інноваціями – означає робити речі правильно, а керувати – означає робити правильні речі», першу частину цього принципу корпоративного менеджменту ми прокоментували, щодо другої її частини.

Керувати інноваціями – це означає робити правильні речі. Згідно дослідженням Роберта Такера, керівник повинен розпочати з аналізу власного стилю управління у пошуках критеріїв успішності та дати відповіді на декілька питань [2, с. 106]:

- Наскільки стиль управління керівника відповідає результатам розвитку компанії?

- Як часто підлеглі та працівники компанії відмовлялися від просування своїх ідей, чи є у них зацікавленість у змінах?

- Які завдання сучасного інноваційного процесу компанії?

- Як обрана система управління інноваціями формує новий стереотип поведінки персоналу – готовність до інновацій?

Аналіз стану речей у компанії, як відомо, це початкова стадія підготовки управлінського рішення, отже, «робити правильні речі» необхідно і можливо лише за умови володіння інформацією.

Процес управління інноваціями потребує базових знань керівника у інноваційній сфері: механізми та елементи системи управління інноваціями; «входи» і «виходи» системи, ресурси, фактори що забезпечують зростання інноваційного потенціалу тощо (рис. 3).

Упровадження нових технологій і видів продукції, як правило, супроводжується організаційно-управлінськими нововведеннями і тому для топ-менеджмента важливим завданням є встановлення взаємодії між техніко-технологічними та економічними службами, кожна з яких має відігравати свою роль у підтримці нововведень.

Будуючи систему керування інноваціями, керівнику слід враховувати 10 основних принципів корпоративного менеджменту – як «робити правильні речі»:

- 3) Система повинна бути простою у використанні.
- 4) Для управління системою необхідно мати хоча б одного штатного співробітника.
- 5) Система повинна дозволяти працівникам «обходити» службову ієрархію.
- 6) Система повинна реагувати швидко на ідеї.

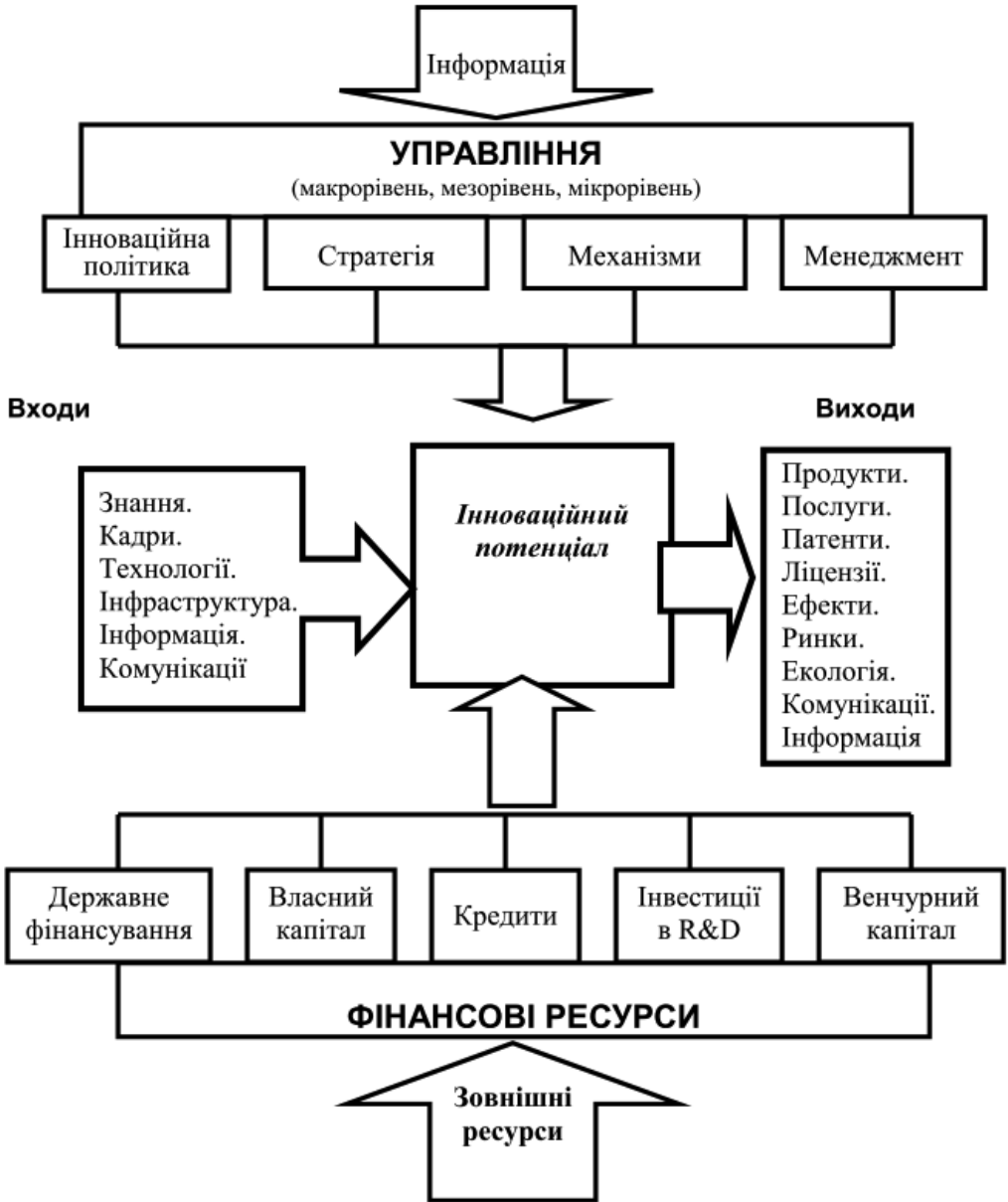


Рис. 3. Елементи системи управління інноваційним потенціалом компанії

- 7) Система повинна мати інноваційних лідерів для розгляду ідей.
- 8) Система повинна залучати до процесу автора ідеї, наскільки це

можливо.

9) Необхідно виражати подяку за кожну ідею, незалежно від її подальшого впровадження.

10) Система повинна включати в себе різні моделі, щоб відповідати унікальній культурі інновацій Вашої компанії [2, с. 106].

Ставлення працівників компанії до інноваційних змін визначається саме рівнем сформованості індивідуальної інноваційної культури працівника. Саме вона (культура) визначає внутрішні мотиви, що відповідають за схильність особистості до інновацій, зовнішні позитивні мотиви, що викликають позитивне ставлення і схиляють до участі в інноваціях, та зовнішні негативні, що викликають негативне ставлення і не спонукають до участі в інноваціях.

Практика стимулювання інновацій доводить, що значущість цих мотивів різна. Наприклад, внутрішні мотиви переважають зовнішні позитивні, а ці у свою чергу переважають зовнішні негативні. При цьому важливе значення має так званий фактор «розуміння ролі», тобто місце конкретного працівника в інноваційному процесі. Мова йде про те, що працівник підприємства мусить чітко розуміти, чому саме він може виконувати саме цю ділянку інноваційного процесу, тобто свою вагомість, можливо, й незалежність. Важливим мотивом активізації інноваційної діяльності є стимулювання підвищення професійної кваліфікації працівників компанії. Чим вищий рівень кваліфікації, тим більшою мірою працівник керується внутрішніми й зовнішніми мотивами щодо участі в інноваційному процесі. В умотивованій діяльності працівник сам визначає міру своїх дій залежно від внутрішніх спонукань та умов зовнішнього середовища.

Оскільки практично всі успішні глобальні компанії впроваджують інновації, але при цьому не всі компанії, які впроваджують інновації, є успішними, це виступає додатковим аргументом на користь необхідності підвищення якості розробки стратегії з урахуванням міжнародного рівня конкуренції на ринку інновацій.

Для обґрунтованого формування стратегії управління інноваціями керівник повинен знати, що розробка будь-якої корпоративної стратегії має певну логіко-структурну схему (рис. 4). У більшості компаній застосовується проектний підхід до управління інноваціями: визначається місія та формується портфель проектів для її реалізації.

Розробка багатоваріантних прогнозів відповідно до різної ймовірності подій дозволяє знизити ризики інноваційної діяльності компанії. Виокремлення найбільш сприятливих і найбільш вагомих умов (внутрішніх і зовнішніх), з метою визначення напрямів інноваційного розвитку компанії має базуватися на основі сегментації ринку. У структурі ринку необхідно щодо інновацій вирізнити: цільовий сегмент; сегмент, виділений за специфікою запитів споживачів; сегменти основних конкурентів тощо.

Згідно з умовами міжнародної конкуренції та відповідно міжнародної інноваційної діяльності, на першому етапі необхідно здійснити оцінку можливостей компанії і визначити сегменти ринку, на яких вона може працювати, тобто які товари і послуги і з якими інноваційними характеристиками вона може виробляти.

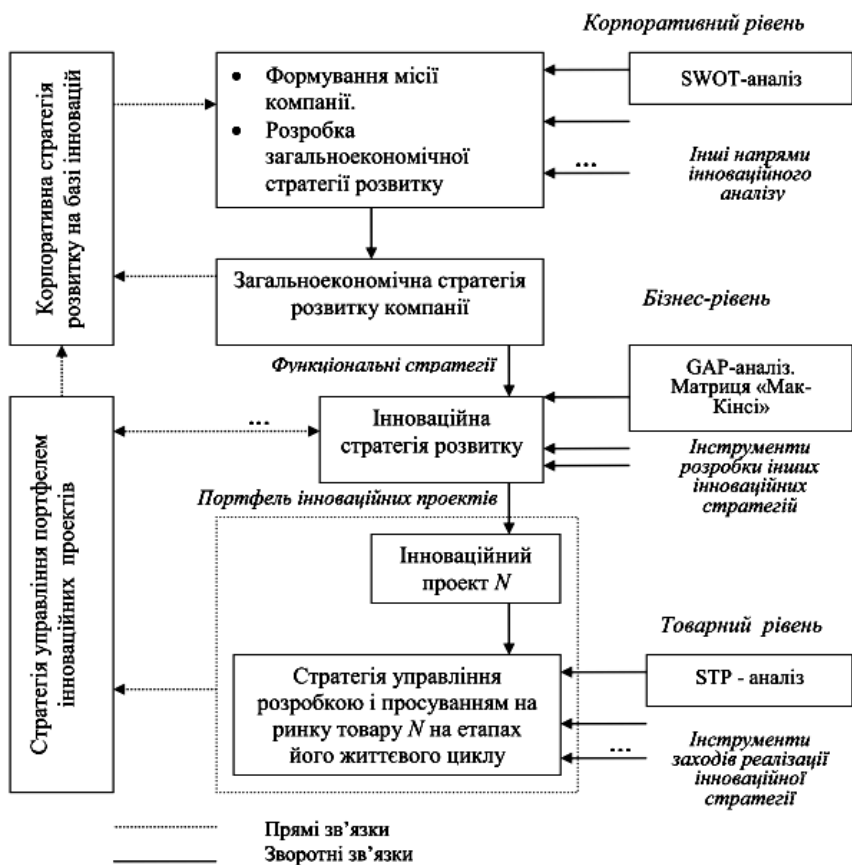


Рис. 4. Логіко-структурна схема стратегічного управління інноваційним процесом

На наступному етапі необхідно визначити, які з цих товарів (реальних або інноваційних, запланованих до виходу на ринок) відповідають запитам споживачів з метою уточнення розмірів і меж сегменту. На наступному етапі слід визначити ступінь перетинання виділеного сегменту із сегментами основних конкурентів, на основі чого вносяться корективи до розміру і характеристик цільового сегменту ринку.

Оскільки головною метою впровадження інновацій є економічне зростання компанії (як елемента суспільної та економічної системи), важливо розробити ефективну систему інноваційного контролінгу (рис. 6).

Отже механізм здійснення інноваційного контролінгу повинен передбачати контрольні періоди зі складанням контрольних звітів, у яких має відобразитись інформація стосовно:

- фактичних результатів діяльності;

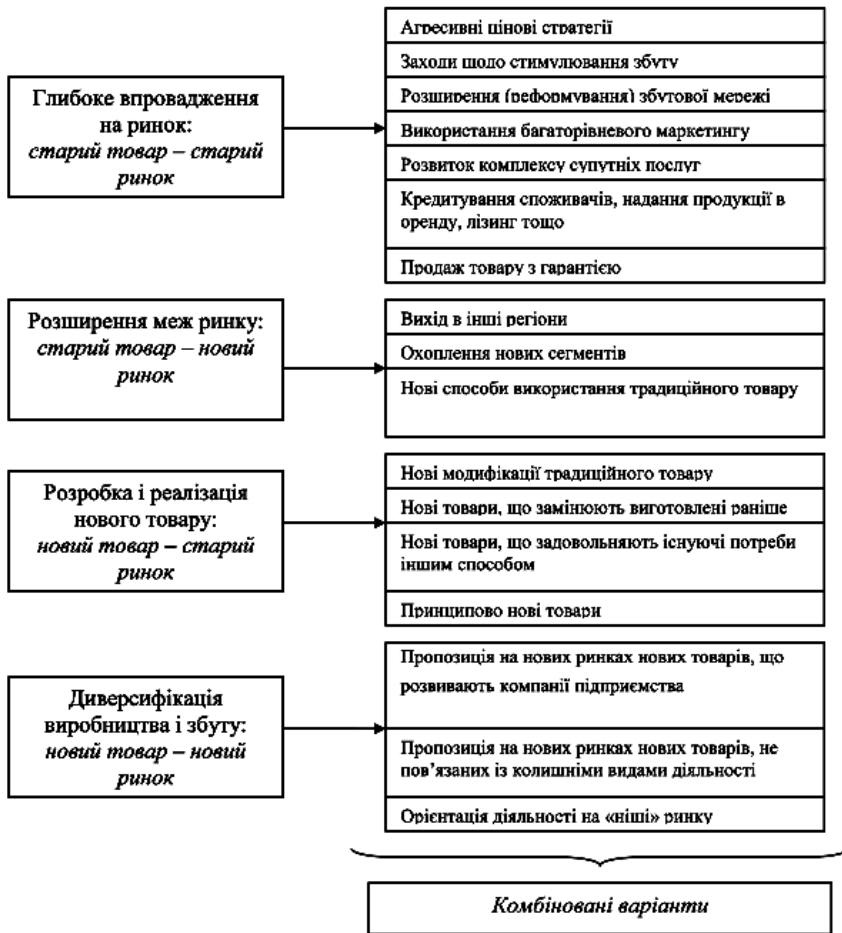


Рис. 5. Варіанти розвитку ринкових можливостей компанії на основі інновацій

- планових показників;
- відхилень із розкладанням на складові;
- причини відмінностей між фактичними та очікуваними результатами.

За даними контрольного звіту мають прийматись адекватні ситуації управлінські рішення і здійснюватися корекція стратегії.

Висновки. Реалізація тієї чи іншої стратегії управління потребує оцінки результативності її впровадження з позиції відповідності отриманих результатів поставленим цілям компанії, та зобов'язане відповідати рівню сформованості інноваційної культури виконавця, керівника, підприємства, суспільства.

Інноваційна культура впливає на корпоративну, правову, менеджерську, бізнес культури. Через інноваційну культуру в розвинених країнах домоглися незворотного впливу на всю культуру бізнесу та професійної діяльності. Конкурентний ресурс нової економіки – це інноваційна культура суспільства в цілому і кожного члена суспільства зокрема.

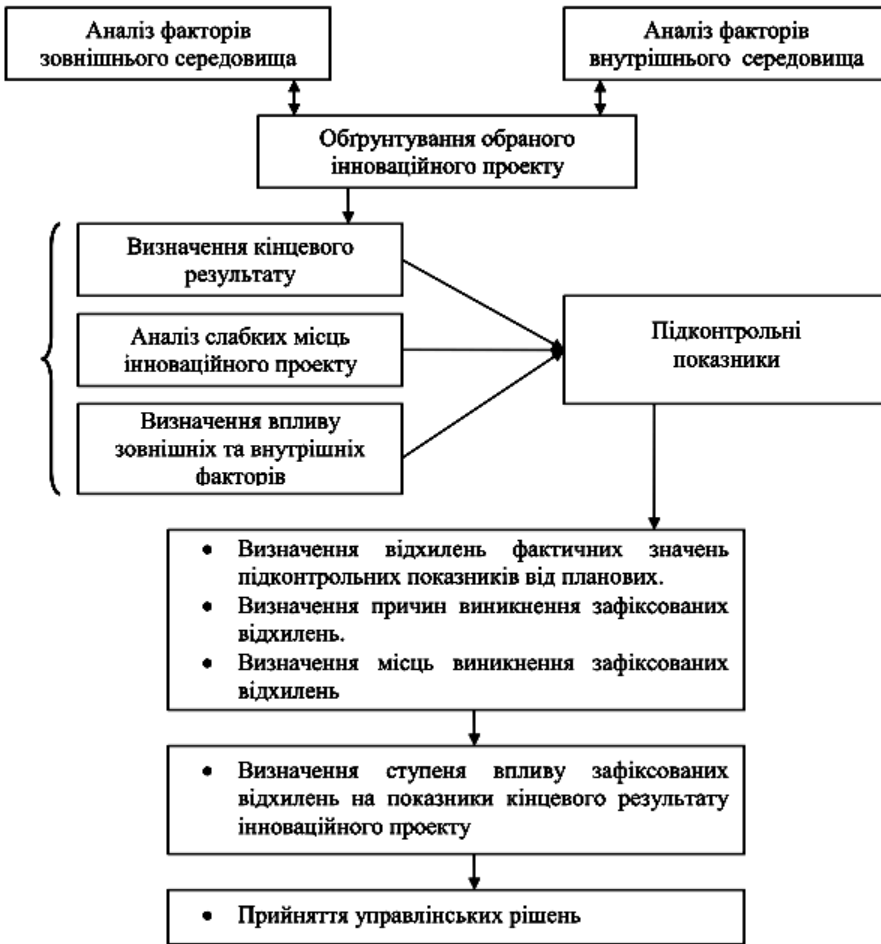


Рис. 6. Алгоритм інноваційного контролінгу компанії

Література

1. Тарнавська Н. Інноваційне управління розвитком персоналу як основним джерелом конкурентних переваг / Н. Тарнавська // Управління персоналом. – 2010. – №7. – С. 36–37.
2. Такер Роберт Б. Инновации как формула роста. Новое будущее ведущих компаний / Роберт Такер. – М. : ЗАО «Олимп-бизнес». 2010. – 240 с.
3. Караваев А. П. Модели и методы управления составом активных систем / А. П. Караваев. – М. : ИПУ РАН, 2003. – 151 с.
4. Стратегії високотехнологічного розвитку в умовах глобалізації: національний та корпоративний аспекти / ред. Н. П. Мешко. – Донецьк : Юго-Восток. 2012. – 470 с.
5. Инновационная культура : [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://www.sociology.mephi.ru/docs/innovatika/html/innovacionnaya_kultura.html – Заголовок з екрану.
6. Нордстрем К., Бизнес в стиле фанк навсегда: капитализм в удовольствие / Кьелл Нордстрем, Йонас Риддерстрале; [пер. с англ. Кристоф Вагнер]. – 2-е изд. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 311 с.

Ергономічна культура: сучасні психологічні проблеми розвитку

Наша країна, і в першу чергу її інтелігенція («мозок нації») хворіє якимось роздвоєнням волі та свідомості. У середовищі економічних експертів та радників, наприклад, роздвоєння політичної та професійної свідомості приймає найнебезпечніші форми. Ще двадцять років тому в цьому середовищі майже не було фахівців, котрі визнавали б творчі можливості капіталізму. А сьогодні нам потрібні повна приватизація та вільні ціни.

З'являються перші ознаки того, що зміцнюються небезпечні дії, а точніше, бездії структур влади відносно розвитку ергономічної культури в нашій країні. Поняття «ергономічна культура» почало формуватися на початку ХХ століття у зв'язку з діяльністю іспанського архітектора Гауді та його учнів під час проектування будівель сучасної Барселони з урахуванням особливостей знаходження центрів їх тяжіння, а сьогодні може трактуватись у широкому сенсі як впровадження ергономічних підходів та вимірювань у практику проектування будь-якого предметного середовища взагалі.

Країна наша унікальна. Вона не тільки не бажає вчитися на досвіді інших, але й не наважується аналізувати власні жахливі помилки.

Чорнобиль... Чи всі уроки цієї національної трагедії враховані? Чорнобиль – це найбільш загострений вияв наших негараздів у соціально-економічній сфері та науково-технічному прогресі. Ефективність та надійність техніки, умови праці та якість продукції, екологія та охорона людини в праці та побуті – ці та деякі інші сфери економіки та життєдіяльності в нашій країні йдуть врзбрід під впливом нескінченних чорнобилів. В епіцентрі всіх цих трагедій перебуває людина, що скинула з себе одяг брехні, в який рядилися гасла про «зростаючий добробут» завдяки «невтомній турботі», та... безслідно зникла з поля зору економістів та політиків під декларації про повну зміну цільових установок, згідно яким суспільство відтепер дійсно житиме відповідно принципу «все – для людини».

Важко зрозуміти, на що сподіваються складачі різних програм виходу країни з кризи, якщо в більшості своїй вони абстрагуються від людини – не на словах, звичайно, а реально, на ділі. Ніякі кількісні зміни в економіці, науково-технічному розвитку, керівництві неможливі поза людиною. Здається, це прописна істина, але багато наших керівників та фахівців на практиці знову намагаються довести зворотне. Для нас ніби не існують економічні закони. Навіть у цивілізованих країнах одне з найбільш важливих завдань керівництва в 90-х р. було пошуком шляхів розвитку потенціалу основної маси робітників.

Передумови становлення ергономічної культури в Україні

Слід зазначити, що за останні роки в нашій країні з'явилися теоретичні дослідження, які обґрунтовують положення про те, що ефективна реалізація людського фактора – це не сума поточних організаційно-виробничих намірів, а загальна проблема, яка вимагає перспективної стратегії та значних інвестиційних витрат ресурсів. Уведення людського фактору до системи економічних категорій – не просто доповнення економіки ще одним розділом. Воно передбачає

радикальні зміни логіки, структури та змісту всіх основних її складових. Поряд із впливом людини на природу, який традиційно сприймається як основа розвитку виробничих стосунків суспільства, необхідно враховувати динаміку споживчих сил людини та суспільства з власним багатим змістом – потребами, пріоритетами, пропорціями та головними засобами їх реалізації.

Розвиток економіки, в центрі якої буде перебувати економічно незалежна людина, створить умови, коли виявиться потреба в ергономіці. Однак, не чекаючи цього часу, слід засвоїти досвід тих країн, де вона вже потрібна. Для цього ще існують можливості. Окремі вчені Заходу надсилають праці та видання з ергономіки. Не завжди, а іноді, бо наукові праці та видання на Заході дуже ціняться. Автор, на щастя, отримує їх регулярно. За сучасних умов це стає майже єдиним каналом зарубіжної інформації.

Дитя другої та третьої промислових революцій, ергономіка в нашій країні розділяє участь багатьох інших напрямів наукової та практичної діяльності, які, переживши творче піднесення та підійшовши до рівня сучасних досліджень і розробок, переходять зараз до стану прискореного відставання від марафону відповідних наукових дисциплін на Заході.

Сьогодні важливо не зруйнувати те, що було створено та вести активну підготовку до нового етапу розвитку вітчизняної ергономіки. А для цього слід тримати руку на пульсі світових досягнень та тенденцій в цій галузі і точно вивіряти дистанцію, яка нас розділяє. Одним із шляхів досягнення цієї мети є, на думку автора, підготовка огляду щодо стану та напрямів розвитку ергономіки – дисципліни, що складає сьогодні невід’ємну частку культури цивілізованого суспільства.

Науково-технічний прогрес сформував проблему «людина-машина»: нерациональні засоби праці не відповідають психофізіологічним можливостям працюючої людини. В автоматизованих системах управління це призводить до помилок оператора та відмови системи. Ергономіка ставить завдання мінімізувати ймовірність виникнення помилок управління через прогнозування діяльності (брак часу для іспитів, зростання вартості систем, складні умови середовища та ін.), не знижуючи «вартість» помилки. Формування ергономіки виходить з потреб виробництва через синтез досягнень наук (психології, фізіології, гігієни праці, технічних наук) у проектуванні трудових процесів. При цьому вирішується протиріччя технічних систем – відносна самостійність функціонування та розвитку при наявності людини як елемента трудового процесу.

В історичному плані передумовами виникнення ергономіки є природний відбір у первісному суспільстві, удосконалення засобів праці та інтуїтивне конструювання. Лише в 1857 р. з’явилася перша публікація Войтєха Ястшембовського «Нариси з ергономік», у якій описується модель трудової діяльності, створена автором на основі законів природознавства. Відомою є система Тейлора щодо використання праці шляхом її раціоналізації, коли працівник виступає елементом виробництва, і потрібно лише розподілити функції та декомпонувати діяльність (І. Форд, Ф. Гільберт). У дослідженнях біхевіористів діяльність людини розглядається як електрична реакція на умови середовища.

За часів першої світової війни широко розробляється проблема перевтоми, пізніше – професійного відбору (Г. Мюнстенберг), ведуться

психотехнічні дослідження-використання даних психології при рішенні технічних питань (відбір, навчання, втома, раціоналізація, реклама), 20-30-ті рр. ХХ ст. – період розвитку досліджень з фізіології, психології, гігієни праці, біомеханіки, індустріальної соціології. Відомі розробки Е. Мейо (хоторнський експеримент), К. Левіна (теорія групової динаміки), Д. Морено (теорія малих груп), П. Керженцева (наукова організація праці), В. М'ясищева (ергологія), О. Гастева (концепція трудових установок), М. Бернштейна (біомеханіка та психофізіологія праці).

Визначення етапів розвитку ергономіки дещо умовне, адже на кожному наступному, по суті, продовжується розвиток тематики попередніх, лише з урахуванням провідної для даного десятиріччя проблематики. Так, у 80-ті роки у США було, наприклад, впроваджено перегляд усіх військових ергономічних стандартів із точки зору відображення в них результатів ергономічних досліджень та розробок комп'ютерів. Відбувалося це внаслідок широкої комп'ютеризації збройних сил США.

Що ж сьогодні являє собою ергономічне знання, яка його історія та перспективи розвитку? У доповіді англійського ергономіста Б. Шеккела «Ергономіка: від минулого до майбутнього», яку він зробив у липні 2007 р. на 18 міжнародному симпозиумі, визначені такі етапи розвитку ергономіки: 50-ті рр. – військова ергономіка, 70-ті рр. – ергономіка споживчих товарів та послуг, 80-90-ті рр. – ергономіка комп'ютерів, 2000-ні рр. – ергономіка інформатизації, дозвілля, космосу.

За наведеною періодизацією ергономіка в Україні перебуває десь на рівні 50-60 рр., хоча у нас і почала розвиватись ергономіка споживчих товарів та виконані дослідження, пов'язані з розробкою та експлуатацією комп'ютерів. Ми значно відстаємо від промислово розвинутих країн за темпами, масштабами та напрямками розвитку ергономіки і особливо за рівнем використання результатів досліджень на практиці. Процеси конверсії в країні лише трохи відкривають таємниці військової ергономіки, але поки що важко визначити рівень її досягнень.

Далі ми представимо аналітичний огляд стану ергономічної культури розвинутих країн світу для визначення можливих напрямів її формування в Україні.

Розвиток ергономічної культури в передових країнах світу

Викликає інтерес характеристика розвитку ергономіки в Японії за останні сорок років, яку подає японський вчений Такао Охкубо [20]. До 1950 р. в країні проводились окремі медичні та психологічні дослідження в межах науки про працю. Вони були орієнтовані перш за все на вирішення практичних завдань, пов'язаних з підвищенням безпеки праці та вдосконаленням її умов. Це і сформувало передумови виникнення ергономіки.

Активізація власне ергономічних досліджень припадає на 50-ті рр., час тісних зв'язків наук про людину з інженерією. Вони проводилися з метою покращення взаємодій між людиною, машиною та фізичними факторами середовища, при цьому в них переважала психологічна та інженерна спрямованість. Тоді ж було засновано Японське ергономічне товариство.

Перший період власне ергономічної розробки технічних засобів пов'язаний з 60-ми рр. Суттєвий прогрес у вдосконаленні різних машин та устаткування, зумовлений розвитком мікроелектроніки, спрямовує ергономічні дослідження на розв'язання нового завдання: зниження втоми при одночасному підвищенні ефективності праці.

Другий період припадає на 70-ті рр. У цей час була зібрана досить велика кількість фундаментальних ергономічних даних. Ергономічне знання, ергономічний спосіб мислення поширилися серед працівників промисловості. Нові дослідження з вдосконалення автоматизованих систем, машин, обладнання були виконані у сфері монотонної праці.

Чіткі періоди просліджуються також в розвитку програмних засобів.

Перший – 80-ті рр. – ера розквіту інформаційних технологій. Більшість ергономічних досліджень спрямовані на процеси використання та оцінки інформації в умовах виробництва. Мета фундаментальних та прикладних досліджень – створення оптимальної взаємодії між людьми та машинами для того, щоб забезпечити високу продуктивність при найменшій втомлюваності працівників. Переважними напрямками в ергономічних дослідженнях є медицина, психологія та дизайн.

Другий період почався в 1991 р. Програмні засоби стають більш складними та досконаліми, потребуючи, у свою чергу, підвищення рівня знань людини. Ергономічні дослідження відзначаються детальністю розробок, глибиною осмислення проблем, що вивчаються. Існували, наприклад, такі ергономічні програми: дослідження втоми та комфорту в праці, аналіз людських міркувань та понять, накопичення даних та знань, що використовуються при вирішенні ергономічних завдань, дослідження етичних проблем, розробка методів правильної оцінки інформації людиною, проектування машин, обладнання на основі вивчення поведінки людини; розроблялись ергономічні методи для вирішення завдань у галузі страхування, банківської справи, охорони здоров'я, освіти та ін.

Таким чином, ергономічні дослідження в Японії відрізнялись дуже великою різноманітністю.

Дещо про розвиток подальших ергономічних досліджень можна дізнатись із двох останніх конгресів Міжнародної ергономічної асоціації (1991-1997 рр.). Тематика їх була спорідненою: проблеми прийняття рішень у великих системах та проектування кращих інтерфейсів для користувачів. Більшість доповідей була присвячена розробці і вдосконаленню дисплеїв. Обговорювались проблеми організаційної адаптації до нових комп'ютерних систем та послуг. Теми виступів та об'єктів дослідження були досить строкатими: меблі та будівля, обладнання кухні, піктографія, автомобілі та дорожні знаки, залізнична сигналізація, послуги пошти, догляд за хворими, устаткування для розумово відсталих, роботи, розумові моделі та відновлювальне обладнання.

Ергономічні розробки стосуються не лише робітників підприємств, але й дітей, кволих та фізично неповноцінних людей. При ергономічному проектуванні починають враховувати національну та етичну специфіку. На конгресі 1997 р. велика увага приділялась також проблемам роботи в екстремальних умовах, аналізу аварій та катастроф. Спеціальне пленарне

відігравали органи чуття (зір, нюх, слух і навіть смак).

Розвиток електроніки та виникнення комп'ютерів призвели до суттєвих змін систем у багатьох напрямках. Вони стали більш централізованими, збільшилась можливість ризику, підвищився рівень автоматизації, і, як наслідок, праця оператора стала більш фрагментарною.

Дослідники відзначають, що змінився і сам характер праці – від зовнішніх фізичних дій до непомітних розумових операцій. Крім того, велика варіантність пропонованих комп'ютером рішень – з точки зору процесів обробки та подання інформації – показали необхідність урахування людського компоненту на протигагу старій практиці проектування. Тому завдання стають когнітивними – оператори повинні аналізувати, вирішувати, вибирати, планувати, а системи, в свою чергу, усе більш ускладнюються як за обсягом, так і стосовно контролю та управління.

Ці обидва фактори стали основою робіт зі створення моделей прийняття рішень та різних рівнів абстракції, що характеризують проблемний простір людини, яка приймає рішення. Розроблено гібридну модель оператора управління технологічним процесом, яка ґрунтується на гіпотезі про те, що оператори виконують виникли завдання, скорочуючи, по-можливості, період переходу на інший рівень абстракції в пошуках рішення.

Ергономістами розроблено чотири різні підходи до вирішення проблеми взаємодії людини та ЕОМ. Перший – емпіричний – полягає у виборі найкращих методів візуального відтворення інформації та засобів ведення діалогу в системі. Вони визначаються шляхом проведення експериментів за участю користувачів системи з апробацією кожного з порівнюваних методів та наступним аналізом отримуваних даних.

Другий підхід – антропоморфний – полягає в тому, щоб спочатку проаналізувати взаємодію людини з ЕОМ, з'ясувавши, чим вона відрізняється від взаємодії людини з людиною; а потім спробувати запроектувати відповідний інтерфейс таким чином, щоб мінімізувати цю різницю, тобто зробити спілкування з ЕОМ більш природним. Цьому сприяє, наприклад, ведення діалогу природною мовою. Антропоморфний підхід допомагає визначити, якими якостями слід наділити інтерфейс системи, щоб зробити його більш «людським».

Зміст третього підходу – когнітивного – використання для проектування інтерфейсу експериментальних та теоретичних даних когнітивної психології. Мета – запроектувати інтерфейс таким чином, щоб користувач мав змогу отримати чітке уявлення про те, як працює система, тобто побудувати її розумову (уявну) модель. Оскільки таке уявлення формується виключно на основі візуальної інформації, остання повинна легко сприйматися і легко відкладатися в інформаційні структури пам'яті користувача. Під час аналізу процесу сприйняття інформації використовується та чи інша модель процесу її обробки.

Четвертий підхід – прогнозує моделювання – пов'язаний зі спробою передбачити, яка організація інтерфейсу стала найкращою. Відомою моделлю подібного типу є EOMS, яка розроблена С. Кардом, Т. Мораном, А. Ньюелом [6]. Прогнозує моделювання має багато спільного з когнітивним підходом. В

обох випадках спочатку визначаються головні параметри інтерфейсу, потім вони кількісно оцінюються з допомогою фундаментальних даних когнітивної психології. Результати оцінки дають можливість порівняти різні засоби організації інтерфейсу за їх швидкодією та визначити, який з них є найкращим. Процес кодування інформації людиною також описується деякою сукупністю параметрів, проаналізувавши які можна передбачити характер помилок користувачів. У цілому модель EOMS дозволяє успішно прогнозувати ефективність системи в аспекті її швидкодії та при виправленні помилок.

Американський ергономіст А. Чапаніс та фахівець компанії IBM В. Будурка звернули увагу на те, що все більша кількість ергономістів як у США, так і у Великобританії виявляють занепокоєність з приводу недостатнього врахування або неврахування людського фактору при проектуванні взаємодії людини та комп'ютера. При цьому вони називають такі імена, як С. Сміт (1987), Л. Хічкок (1984), С. Сімон (1987), С. Маршалл (1989) та ін.

На думку вчених, такий стан пояснюється низкою причин:

1. Людський фактор ще не став головним в інженерному проектуванні обчислювальних систем. Результатом діяльності більшості фахівців у галузі ергономіки є доповідь, яка в кращому разі публікується. Ця публікація або не потрапляє до проектувальника, або відсутня гарантія, що він зможе отримати з неї цінну інформацію.

2. Ергономісти розглядають позицію користувача й мало уваги приділяють вимогам взаємодії «людина – комп'ютер» (урахування специфічних засобів введення та виведення інформації, форм діалогу, мови та всіх інших складових інженерного проектування). А саме задоволення останніх приносить практичну користь.

3. Ергономісти розробляють критерії проектування з урахуванням людського фактора, але до цього часу на цю проблему, звичайно, дивляться з точки зору людини, а не того, як потрібно проектувати апаратні та програмні засоби, щоб людина визнала систему зручною. Цей додатковий крок на шляху переходу від одних вимог до інших С. Сміт називає правилами проектування [25]. Щоправда, в ергономічній практиці їх мало хто дотримується.

4. Існуючі стандарти дуже загальні. Наприклад, у воєнному стандарті МП – STD – 1472С говориться: «Там, де від оператора вимагається виконувати вхід до системи, повинні передбачуватися легкі шляхи виправлення неправильних входів». Але конструктору дуже важко зрозуміти, як він повинен проектувати, щоб задовольнити цю вимогу, бо ступень легкості різна для різних людей і залежить від рівня компетентності поставленого завдання, оточення, в якому вони працюють та інших факторів.

Те, що вважається легким для програміста ЕОМ, може бути нездійсненним для звичайного користувача. Тому рекомендацію стандарту «передбачити легкі шляхи виправлення неправильних входів» потрібно змінити таким чином: «забезпечити рівень культури користування, необхідний для виправлення помилки будь-якої форми». Далі слід навести зразки вимог, які можна внести до проекту відповідно до специфікацією, наприклад: «Помилки, допущені при введенні даних, можуть бути виправлені шляхом встановлення курсору під неправильним входом (не більше чотирьох його позицій) та

передрукування неправильно набраної інформації».

Таким чином, як підкреслюють американські вчені, ергономічні вимоги повинні формулюватись не як керівні рекомендації, а як основні положення взаємодії людина-комп'ютер. Тоді вони можуть бути виконані проектувальниками без звернень до ергономістів, формуючи культуру інженерно-технологічних рішень. Документи такого змісту повинні розробляти фахівці в галузі людського фактора. Це робить людський фактор прямо відповідальним не тільки за створення «дружніх» людині обчислювальних систем, але й за подальший розвиток професії ергономіста.

За рахунок удосконалення комп'ютерної техніки з кожним роком розширюється діапазон послуг. Але більшість людей продовжує використовувати лише частину можливостей, які надаються (ефект Паретто). Якщо ми хочемо отримувати від техніки максимальну вигоду, то це вузьке місце у взаємодії користувача з системою повинно бути ліквідовано. Щоб вирішити ці питання, потрібно краще розуміти засоби, за допомогою яких люди обробляють інформацію і у першу чергу те, як вони користуються складними інформаційними системами. Такий стан призвів до швидкого розвитку когнітивної ергономіки – дисципліни, яка має справу з розумовою діяльністю, що виконується за допомогою, у взаємодії або при наявності машин, особливо комп'ютерів.

Деякі автори пропонують моделі різних рівнів взаємодії людина – комп'ютер. Дж. Фолей зі співавторами [12] розглядає, наприклад, декілька рівнів взаємодії, починаючи від фізичної і закінчуючи абстрактною лексичною, синтаксичною, семантичною та концептуальною. У роботі Т. Морана [19] зустрічаємо шість рівнів, які співвідносяться з трьома компонентами взаємодії.

Як універсальний засіб взаємодії людина – комп'ютер розглядається обробка вербальних сигналів: що може бути більш природним та легким для вимови, ніж озвучена команда? На жаль, мовні сигнали із-за деяких своїх характеристик (звук існує в часі, і зміст такого сигналу легко забувається) часто непридатні для використання. Але в певних випадках (наприклад, коли користувачу потрібно «звільнити руки» для інших операцій) такі форми стають кращими варіантами взаємодії, ніж традиційні технічні засоби, такі як миша або клавіатура.

Оптимальна форма взаємодії оператор-система залежить від характеристик завдання, що вирішується, та від можливостей користувача. Ергономіці в наступному десятиріччі належить визначити функціональні можливості взаємодії, найбільш пристосованої до різних форм завдань та до зовнішніх умов. Не дивлячись на прогрес, що має місце в моделюванні взаємозв'язків людина – комп'ютер, теорій прогнозування цього процесу не існує. Одна з проблем полягає в тому, що за моделями не можна передбачити поведінку типового користувача, оскільки вони розраховані на досвідчених фахівців, які мають базові знання та володіють добре розробленими планами дій.

Інша складність – у спрямованості моделей на завдання, які виконуються комп'ютером, наприклад, редагування, збереження пам'яті, пошук та ін. (у роботі Морана визначається як «внутрішні»). Разом із тим, у них мало враховуються «зовнішні завдання», що стосуються безпосередньо користувача (написання

листа, конструювання мосту, підготовка кошторису тощо). При прогнозуванні поведінки людини відносно комп'ютерних засобів, потрібно зважати також на мотивацію користувача, знання, якими він володіє, оточуючі умови та ін.

Сьогодні розроблено системи для обслуговування неструктурованих завдань, мета яких – зрушити управління в напрямку до людини. Вони надають користувачу можливість маніпулювати інформацією, яку можна використати в своїй роботі над завданням та при управлінні засобом його виконання. Стає реальною конфігурація та персоналізація цих засобів відповідно до специфіки поставлених вимог. При цьому можуть також враховуватися здатність користувача до саморегуляції та його вміння інтегрувати в завдання багато різних факторів, що визначають подальші дії.

Комп'ютер стає інструментом, який розширює можливості людського інтелекту, але не вирішує всіх проблем. Більш висока гнучкість системи призводить до складного інтерфейсу, що зробить її нездатною до спілкування лише з фахівцем. За допомогою системи конструктори намагаються керувати засобом виконання роботи, вибираючи найкращий, а користувачі можуть не погоджуватися з таким рішенням.

Наявність у комп'ютерній системі інформації про порядок подання завдань означає теоретично, що навіть складні задачі можуть бути вирішені без участі людини. Найвідоміший приклад застосування експертних систем – медична діагностика: в комп'ютер вводять симптоми пацієнта і програма визначає хворобу.

Створення таких машин викликало дискусії щодо відповідальності, порушуючи тим самим морально-етичні проблеми. Якщо медик призначить лікування, спираючись на комп'ютерний діагноз, який виявиться помилковим, хто відповідатиме за помилку: лікар, система чи програміст? Таким чином, виникають питання щодо розподілу функцій: чи може система виконувати завдання краще за людину і чи можна взагалі їй дозволяти це робити?

Дж. Вейзенбаум [27] констатує, що системи, які самостійно виконують завдання, використовуються значно рідше ніж ті, що відіграють допоміжну роль.

Тобто, участь людини-оператора в управлінні зберігається, і вона повністю відповідає за результати своєї діяльності. Більшість машин розробляється для певного кола користувачів, тому при проектуванні важливо враховувати їхні характеристики.

Щоб переконатися в тому, що деякі типи користувачів повністю ідентифіковані, треба виконати окремі види аналізу користувачів. Це дозволить виключити практику, коли самі проектувальники виступають у ролі типових користувачів під час іспитів системи.

Одна з причин неефективності взаємодії людина – комп'ютер полягає в тому, що користувачі в своїй роботі орієнтуються на моделі, які не відповідають задуму проектувальника, або мають неповне уявлення про систему. Це призводить до помилок чи неадекватних дій. Щоб їх уникнути і підвищити ефективність роботи, потрібно допомогти оператору розширити знання про систему. Традиційні методи навчання та довідники формують досить точне поняття про неї і розраховані на розумове оволодіння інформацією.

Проведені дослідження, однак, показали, що для користувачів стало звичним навчання безпосередньо в процесі праці, методом спроб та помилок.

Із таких позицій ефективними є два підходи до вирішення проблеми: перший полягає в проектуванні системи з опорою на знання, другий – у створенні інтелектуальної системи, яка пристосована до поведінки користувача. Дослідники, що вивчають як робота з дисплеєм впливає на людину, визначили, що в користувачів, які працюють цілодобово, втомлюється зір, з'являється біль в спині та шиї. Ці та інші факти висувають багато питань до культури здорового способу життя та ставлення до власного здоров'я. Багато дискусій викликали заяви про те, що праця за дисплеєм може мати більш серйозні наслідки для здоров'я: шкірні хвороби, катаракту, порушення вагітності та ін. Спроби встановити тут причинну залежність призводили до протиріччя. Зв'язок між використанням техніки та захворюваннями все ще потребує доказу. Але вже проводяться профілактичні заходи, до яких належить екранування користувачів, проектування робочого процесу, забезпечення регулярного відпочинку.

Останнім часом з'явилось багато публікацій, у яких даються поради щодо проектування робочих місць з дисплеями, організації комп'ютеризованого середовища. Вже багато років досліджується вплив комп'ютера на окремого користувача та на соціальні структури, у складі яких працює людина; на зміну самої природи діяльності; на засоби керування складними завданнями. Вивчається значення комп'ютерів у різних галузях виробництва.

Спалахують дискусії. Чи призведуть комп'ютери до збагаченої або декваліфікованої праці? Стане адміністративне управління більш централізованим чи децентралізується? Було зроблено висновок: вплив комп'ютеризації безумовний, але недетермінований, форма його визначається засобами, якими систему реалізовано.

Дослідники не випадково задаються питанням: а чи є людський фактор соціальною категорією? Є сумніви з приводу вивчення якогось меню, коли сам принцип спілкування з комп'ютером випадає з розгляду.

Подібні дослідження торкаються сутності взаємодії людина – комп'ютер на різних рівнях. По-перше, на рівні індивідуальної праці. Тут ставиться питання щодо природності функцій керування та їх перерозподіл між користувачем та системою і робиться висновок, що проектувальники та керівники використовують системи як засіб, за допомогою якого можуть бути введені форми виконання завдань. Користувачів можна змусити дотримуватися структури діалогу, яка відповідає «заповненню форми», крім того, сама система може задавати їм темп праці.

Деякі вчені вважають, що в такій ситуації комп'ютер може стати «білокомірцевим» еквівалентом збиральної («синьокомірцевої») лінії. Передати керування користувачеві спроможні, на їх думку, гнучкі системи [8].

По-друге, на рівні зв'язку між людьми. Використання комп'ютерної техніки впливає на відносини з керівниками та колегами. Наприклад, у ситуації несанкціонованого перегляду даних користувачем, що є порушенням прав власності.

Поведінка людини залежить від багатьох факторів. І той, хто має справу зі специфічною ситуацією взаємодії людина – комп'ютер повинен засвоїти

відповідні принципи та рекомендації ергономіки, вміти їх використовувати при пошуках потрібного рішення. Завдання ергономічного забезпечення полягає у встановленні методів та інструментарію, за допомогою яких ще в ході проектування системи досліджується, наскільки зручною вона буде в користуванні. Таким чином, результати досліджень використовуються для встановлення оптимальної взаємодії людина – комп'ютер.

Перехід України до ринкової економіки змушує нас не просто ознайомлюватись з розвитком ергономіки та дизайну за кордоном, віддавати перевагу окремим фактам державної підтримки та відповідного регулювання у сфері бізнесу цих галузей діяльності. Настав час досконало вивчити основні положення вказаних напрямків. Засвоєння культурного досвіду західних фірм та адаптації його до наших умов дозволить краще орієнтуватись у складному середовищі ринку.

Висновки. Ергономіка на Заході, як можна переконатися, інтенсивно розвивається, оперативно відгукуючись на запити ринку та користувача. Її життєздатність визначається глибоким розумінням культурних вподобань замовника.

Підрозділи ергономіки на Заході тісно пов'язані з підрозділами маркетингу. За визначенням американського фахівця з системного аналізу Р. Акоффа, вони пропонують не лише фірму на ринку, але й ринок у фірмі, виступаючи своєрідними адвокатами із захисту інтересів агентів, що діють на цьому ринку. Усі інтереси, у яких тісно пов'язані раціональні та ірраціональні моменти, ергономісти разом з дизайнерами та конструкторами втілюють у проекти, спрямовані на покращення якості життя, включаючи й загальнокультурні компоненти виробничої діяльності.

Саме якість життя є визначним фактором ергономіки. Успіхи ергономістів на Заході – один із проявів того, що конкуренція «звільнює» енергію та здібності людей, даючи їм можливість досягти власної мети і захищаючи при цьому від свавілля з боку співгромадян та влади. Мова йде про економічну діяльність як продукт сучасного людства. Для того щоб виник тип «економічної людини» - з трудовою мотивацією, яка б орієнтувалась не стільки на власні потреби, скільки на продуктивну реалізацію себе – необхідна реформація, що створює епоху в соціокультурному розвитку, як предтечу «людини ергономічної».

Всі ми є свідками падіння проектувальної та інженерної ергономічної культури в нашій країні, ознаки чого з'явилися задовго до нинішньої економічної кризи. Відсутні стимули для розробки нових методів проектування та підготовки проектувальників нового типу.

Конвульсії ринкової економіки породжують жах та небажання щось змінювати. Але альтернативи ринкові немає. До нього треба готуватися активно, робити реальні кроки для його формування. Сьогодні у багатьох людей виникає питання, про яке говорив видатний філософ В. Соловйов: «Питати прямо: що робити? – це означає вважати, що є якась готова справа, до якої слід докласти зусиль. Це в той же час означає допускати інше питання: а чи готові власне робітники?».

Вихідним пунктом досліджень кризи суспільства повинна стати цілісна

культурна особистість. Розгортання ергономічної культури особистості – це те, що визначає успіх соціальних справ або крах, якщо нею нехтують. На створення передумов для розгортання ергономічної культури спрямовані дослідження та розробки, які націлені на підвищення ефективності та якості діяльності в різних сферах, охорону здоров'я та розвиток к особистості. Засвоєння досвіду ергономіки – необхідна умова виходу із кризи промисловості, сільського господарства, транспорту, зв'язку та управління.

Література

1. Акофф Р. Планирование будущего корпорации / Р. Акофф; пер. с англ. – М. : Прогресс, 2005. – С. 45–52.
2. Легасов В. Проблемы безопасного развития техносферы / В. Легасов // Экономика. – 2007. – №8. – С.26–35.
3. Мейстер Д. Эргономические основы разработки сложных систем / Д. Мейстер; пер. с англ. – М. : Мир, 1979. – 250 с.
4. Юданов А. Ю. Сколько путей ведет к успеху: Разнообразие конкурентных стратегий фирм США / А. Ю. Юданов // США – экономика, политика, идеология. – 2011. – № 11. – С.47–49.
5. Brito J. C. About women and work: towards the construction of a female work ergonomics/ J. C. Brito, R. Almedia // Designing for everyone. – L. : Taylor and Francis, 2011.– S.17–22.
6. Card S. The psychology of humar computer interaction / S. Card // Hillsdale – N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – S.127–222.
7. Chapanis A. Researcg techniques in human engineering / A.Chapanis. – Baltimore : J. Hopkins University Press, 2009. – S.121–125.
8. Designing for Everyon: Insuring and Managing / Ed. By H.Imada. – P. : Taylor and Francis, 2005. – S. 25– 28.
9. Dirken J. M. Approved by ergonomist / J. Dirken // Ibid. – Baltimore, 2003. – S. 127–222.
10. Ethnic Variable in Human Factors Enginnering / Ed. by A. Chapanis. – Baltimore – London : The J.Hopkins University Press, 1995. – S. 105–116.
11. Evaluation of Human work: A practical ergonomics methodology / Ed. by J.A.Wilson, E.N.Corlett. – L. : Taylor and Francis, 2010. – S. 56–59.
12. Foley J. D. Fundamentals of Interactive Computer Graphics. Reading /J. D. Foley, A.van Dam // Addison-Wesley. – 2012. – S. 73–86.
13. Handbook of human-computer interaction / Ed. by Helander. – Amsterdam : Elsevier Science Publ. B.V.,2008. – S.15–19.
14. Illich I. Tools for conviviality./ I. Illich. – Fontana : G.B., 2005. – S.113–118.
15. Mc Connell M. The workplace – investment or overhead/M. Mc Connell // Mind Your Own Business. 2006. – 24-26 July/ Aug. – S.25–29.
16. Meister D. Behavioural analysis and measurement methods / D. Meister. – Chichester : J.Wiley, 2005. – S.24–25.
17. Meister D. Human Factors testing and evaluation / D. Meister. – Amsterdam : Elsevier Science Publ. B.V., 2006. – S.16–19.
18. Meshkati N. An etiological investigation of micro and macroergonomic factors in the Bhopal disaster: Lessons for industries of both industrialized and developing countries / N. Meshkati // Intern. Of Industrial Ergonomics. – 2009. – №4. – S.21–29.
19. Moran T. The command lanquage grammar: A representation for the user interface of interactive computer systems / T. Moran // Intern. Of Man-Machine Systems. – 2011. –

№15. – S.5–9.

20. Ohkubo T. The development and current role of the Japanese ergonomics research society/ T. Ohkubo // Ibid. – Baltimore, 2010. – S. 16–23.

21. OTA Automation of America's Offices / Us Congr. Office of Technology Assessment? Report OTA-CIT-287. – Washington (D.C.) : US Government Printing. Office, 1985. – S. 29–33.

22. Ruth W. The Balance between Order and Chaos: On the working Environment and Organization of Work in Theatres /W. Ruth // Designing for everyone. – L. : Taylor and Francis, 1991. – Vol 3. – S. 145–158.

23. Shackel B. Ergonomics from past to future: an overview. Towards human work solutions to problems in occupational health and safety / B. Shackel. – L. : Taylor and Francis, 2011. – S. 95–98.

24. Singleton W. Academic progress in human factors during the Nato programme, 1967-1993 / W. Singleton // Ergonomics. – 2004. – Vol. 27. – №8. – S. 78–84.

25. Smith S. L. Standarts versus guidelines for designing user interface software / S. L. Smith //Behaviour and Information Technology. – 2006. – №5. – S. 36–42.

Т. И. Туркот, А. А. Коновал

Коммуникативная культура педагога: теоретико-методические основы ее развития в процессе самообразования

В XXI столетии обыденными стали термины «искусственный интеллект», «глобальная информатизация», «электронная музыка», «автоматическое проектирование», «автоматический перевод», «компьютерное обучение». За этими положительными в целом явлениями нельзя забывать и о возможных опасностях, когда на второй план уходит живое человеческое общение. Вероятно, в настоящее время есть смысл перефразировать знаменитое высказывание Р. Декарта «Cogito, ergo sum» в аксиому «Communico, ergo sum» (Общаюсь, значит существую).

Эволюция проблемы культуры педагогической коммуникации в социально-гуманитарных науках

В полном соответствии с первородным значением латинского «communico» (делаю общим, связываюсь, общаюсь) коммуникация (в некоторых источниках используется термин «общение») является необходимым способом и целью процессов социального конструирования. Образование же, в наиболее широком понимании этого понятия, принадлежит именно к таким социально-конструктивным коммуникативным процессам. В центре этих процессов находится педагог, так как общение между учителем и учеником – одна из основных форм взаимодействия, посредством которой из поколения в поколение передается тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. Так, в Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками, а дзен-буддизм, религиозная философия почти не знавшая трактатов, как мозаика складывается из историй о монахах – учителях и их учениках. И хотя человеческое общение всегда составляло основу социального бытия, его значение, и соответственно, культура далеко не одинаково осознавались на

разных этапах становления человеческого общества.

В связи с этим обратимся к сравнительно-историческому анализу коммуникативного опыта предыдущих поколений, что позволит раскрыть сущность феномена «коммуникативная культура», исследовать его теоретические основы, накопленный опыт, наполнить современным научным смыслом и использовать как методическую систему в подготовке учителя к педагогическому общению в новых социально-культурных и педагогических условиях.

В первую очередь заметим, что в рамках традиционного мировоззрения, преобладающего на дофилософском этапе развития общества, проблема человеческого общения не выделялась как самостоятельная. На этапе зарождения философии, в период господства натурфилософии, человек рассматривался как предмет взаимодействия фюзиса и космоса, природы и гармонии, однако проблемы собственно человеческого взаимодействия практически не рассматривались. Обращение к проблеме человека, ставшее характерным для софистов и Сократа (469-399 до н.э.), вывело на первый план вопросы межличностных отношений, которые обозначили предмет риторики и этики. Отметим, что софистами называли себя греческие учителя, которые первыми заговорили о коммуникативной культуре как искусстве убеждения, умении правильно излагать свои мысли, аргументировано отвергать суждения противоположной стороны. Благодаря деятельности софистов возникла классическая риторика, разрабатывающая проблемы культуры устной убеждающей речи в ситуации публичной коммуникации. Её далекая наследница – современная риторика выдвигает свои требования к личности, компетентной на уровне культуры мышления, культуры речи, культуры поведения и культуры общения. Следует подчеркнуть, что именно Сократу принадлежит идея «познания самого себя», побуждения своих учеников путем вопросов и ответов к самостоятельному отысканию «истины» без предоставления им готовых выводов. У Сократа, а позже и у его ученика Платона, рефлексия выступала в форме диалога (dialogos) интеллектуального общения людей – самостоятельно и по-разному мыслящих [17, с. 63].

Аристотель, как и его учитель Платон, изучал средства и методы эффективного общения. Представляется важной мысль Аристотеля об основных элементах коммуникации. Так, в «Риторике» ученый пишет: «Речь складывается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица к которому он обращается: оно-то и есть конечная цель всего, я разумею слушателя» [4, с. 99]. Т.е. по Аристотелю акт коммуникации представляет собой взаимосвязанную и взаимообусловленную триаду элементов: ОРАТОР + РЕЧЬ + СЛУШАТЕЛЬ. Великий мыслитель считал, что каждый элемент очень важен, и требует бережного к себе отношения. «Риторика» Аристотеля (написана около 330 ст. до н.э.), является практическим учебным руководством и аналитическим сочинением, содержащим ценные советы по культуре публичной речи, актуальна и для наших современников. Поскольку учитель в определенной степени оратор, то владение умением доносить знания до ученика в сочетании со способностью находить наиболее целесообразные способы убеждения, согласно мысли

Аристотеля, и есть важнейшие черты педагогической культуры.

Древнегреческий ученый Демокрит имел свою точку зрения на проблему общения. Он считал, что общение перестраивает человека с помощью убеждения словом, но не принуждением и насилием. В общении с детьми он советовал опираться на их любознательность [2].

У истоков римской риторической культуры стояли Катон старший, Марк Антоний, братья Гракхи, Марк Туллий Цицерон, Марк Фабий Квинтиллиан [1]. Как известно, Цицерону (106-43 гг. до н. э.) принадлежит крылатая фраза, ориентировавшая многие поколения на самообразование в области ораторского мастерства: «Поэтами рождаются, ораторами становятся».

Мысли Цицерона последовательно развивает Марк Фабий Квинтиллиан, мыслитель, завершающий античную риторику, по праву считающийся одним из основателей педагогики. В своем главном сочинении «О воспитании оратора» Квинтиллиан фактически выстраивает целостную систему воспитания оратора, формулирует ряд психологических требований к личности учителя, его речи, культуре. В частности он утверждает: «Не может проникнуть в душу то, что оскорбляет ум». В этой работе находим совет: «Благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характер поручаемого ему ученика» [11, с. 44]. Как видим, Квинтиллиан обратил особое внимание на проблему «персонализации индивида» в процессе взаимодействия с ним.

Возрождение и Новое время привносят свое, оригинальное понимание человеческого общения, основанное на гуманистическом мировоззрении. В отличие от Средневековья в центре внимания новой, секуляризированной культуры Нового времени находится человек. Это время отмечено бурным развитием педагогики, этики, эстетики, психологической науки, изучающих процессы взаимоотношений человека с человеком. Гуманистические социально-культурные течения того времени были настолько сильными, что оказали существенное влияние и на формирование педагогических парадигм нашей современности.

Педагоги-гуманисты Витторино да-Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор подвергли острой критике антигуманное отношение учителя к учащимся, насилие над личностью, имевшее место в схоластической школе Средневековья. И хотя ими специально проблема общения не исследовалась, их педагогические воззрения характеризовались уважением к личности ребенка, стремлением развивать его активность и сознательность в учении. Гуманисты выступали за установление между учителем и учащимися доброжелательных отношений, рекомендовали отказаться от принуждения и насилия в обучении, придавая большое значение убеждающему слову учителя [7].

Более глубоко проблему особенностей общения педагога и ученика рассмотрел Я.А. Коменский, которого Лейбниц считал «Коперником в педагогике». Он подчеркивал, что успехи в работе школы зависят именно от учителя, его умения излагать материал так, чтобы «напиток науки поглощался без побоев, без насилия, без отвращения...» [12, с. 543]. Особенное значение Я.А. Коменский придавал умению учителя в процессе взаимодействия со школьниками пробудить и поддерживать их интерес к знаниям.

В педагогической системе Дж. Локка значительное место отводится

вопросам подготовки учителя к коммуникативному взаимодействию и его культуре. Дж. Локк подчеркивает: «Воспитатель, должен знать правила обхождения и формы вежливости» [15, с. 125]. Созвучными идеям Дж. Локка на сущность педагогического общения являются воззрения французского мыслителя Ж.-Ж. Руссо: «В сердце войдет лишь то, что идет от сердца» [19, с. 496]. Придерживаясь теории свободного воспитания, Ж.-Ж. Руссо считал важным для педагога, взаимодействуя с воспитанником, влиять на него незаметно, без насилия и подавления его личности.

Ректор Киево-Могилянской Академии Феофан Прокопович, считал необходимой специальную риторическую подготовку педагогов. Созданное им риторическое произведение «*De officium oratore*», состоящее из 10 книг, включало лекционный курс риторики, который Прокопович сам читал своим воспитанникам, излагая тайны магического влияния слова. Для современности важна концептуальная идея «*De officium oratore*», направляющая педагога на организацию взаимодействия с обучающимися на высоком коммуникативном уровне, посредством «живого» общения.

Учитель немецких учителей А. Дистервег, обращаясь к проблеме педагогического общения, высказывает ряд конкретных рекомендаций: «Хороший учитель скуп на слова» [9, с. 211], «Большое отличие – говорить самому или вызывать на разговор других. Последнее – искусство настоящего учителя» [9, с. 105]. Овладение этим искусством, по мнению А. Дистервега, важнейшая задача педагога.

Анализируя дальнейшую эволюцию теории и практики коммуникации, нельзя не остановиться на процессах, происходящих в социально-гуманитарных науках, оказавших сильнейшее воздействие на формирование педагогических парадигм современности. В контексте анализа взглядов, оказавших влияние на особенности педагогического общения, небезынтересно обратиться к немецкой классической философии XVIII-XIX ст., имевшей оригинальный взгляд на теорию коммуникации. Речь идет о категориях «субъект» и «объект» коммуникации, где под «субъектом» понимался человек в его активно-познавательном отношении к окружающему объективному миру – «объекту». Как указывается в учебнике «Основы теории коммуникации», «...большинство немецких философов были склонны трактовать и человеческое общение в категориях субъект-объектной связи, а не субъект-субъектной и выйти из неё не смогли...» [17, с. 69]. Таким образом, вместо принципа диалогичности межличностной коммуникации восторжествовал принцип её монологичности. Рассмотрение коммуникации как однонаправленного процесса закрывало дорогу к созданию адекватной теории межличностной коммуникации как субъект-субъектного отношения («Я – другое «Я») и останавливалось на уровне её понимания как субъект-объектного отношения, где другая сторона превращалась в пассивный объект воздействия другого субъекта [17, с. 69-70]. В педагогике эти идеи породили «безличностную методологию» образовательных систем, догмат «преподавания» над «учением», «монолога» над «диалогом». К тому же следует учесть, что на протяжении многих столетий в науке доминировала система мышления, основанная на трудах британца И. Ньютона и французского философа Р. Декарта (Ньютонокартезианская парадигма). В этом контексте наука рассматривалась тем более

объективной и значимой для общества, чем более она удалена, а то и совсем «очищена» от субъекта, от его индивидуальности. Это касалось не только естественно-математических, но и социально-гуманитарных наук, в частности педагогики и психологии. В совокупности эти взгляды порождали педагогическое мировоззрение авторитаризма, систему однонаправленного «монологического» общения, соответствующий стиль отношений между учеником и педагогом (подавляющий, директивный), не нуждающийся в понимании ученика и учете его индивидуальных потребностей. Противовесом таких воззрений стали философские работы немецких ученых Ф. Шлегеля и Ф. Шлейермахера [17, с. 113-114].

Для Ф. Шлейермахера общение между людьми – это в первую очередь общение между индивидами, равными сторонами (субъект-субъектные отношения). Признание этого факта стало предпосылкой и фундаментальной основой разработки теории понимания (герменевтики) как основы подлинно человеческих взаимоотношений.

При таком видении сущности коммуникации на первый план выдвигается активность реципиента (обучающегося) как равноправного субъекта коммуникативной деятельности. Как результат подобного видения проблемы в 1953 г. Т. Ньюкомбом были заложены основы интеракционного подхода в коммуникации. При интеракционном подходе субъекты коммуникации равноправны и связаны как взаимными ожиданиями и установками, так и общим интересом к предмету общения, что находит наиболее явное выражение в педагогическом процессе. Эффекты коммуникации состоят в сближении или расхождении точек зрения «С» – коммуникатора (педагога) и «R» – реципиента (обучающегося) на предмет обсуждения, что в свою очередь означает расширение или сужение их возможностей взаимопонимания и сотрудничества. Такой взгляд на коммуникацию влечет за собой изменение коммуникативных установок «С» и «R», ставит в центр внимания достижение согласия между ними, установление равновесия в системе взаимоотношений, что очень важно для понимания сущности коммуникативной культуры.

Философские идеи обеспечения субъект-субъектных отношений в процессе коммуникации нашли отклик в педагогической среде. Многие прогрессивные педагоги того времени обратили внимание на коммуникативные аспекты педагогической деятельности. Так, по мнению К.Д. Ушинского «искренние и откровенные взаимоотношения с воспитанниками, высокое мастерство общения – главные черты педагога в тонком и сложном процессе воспитания». Ученый придерживался мысли, что для эффективного обучения необходимо взаимодействие и взаимопонимание между учеником и учителем. Отсутствие теплоты, творчества при взаимодействии, отрицательно сказывается на их отношениях, снижает качество учебно-воспитательной работы, ибо «...влияние личности воспитателя на молодую душу оказывает ту воспитательную силу, которую ничем нельзя заменить» [24, с. 41].

И несмотря на то, что в XIX ст. не было предпринято системных исследований по педагогическому общению, именно в этот период в педагогической теории и практике начинают очерчиваться четкие требования к культуре взаимоотношений между учителем и учеником.

Видный врач и педагог того времени Н.И. Пирогов считал проблему формирования взаимоотношений между учителем и учащимися одной из важнейших для школы. Первоочередным в решении этой проблемы, с его точки зрения, является хорошая подготовка учителя, его постоянная готовность к самообразованию. Основными дидактическими принципами, не утратившими своего значения и в теперешнее время, Н.И. Пирогов считал осмысленность и наглядность обучения, активность учащихся в этом процессе.

В «Учебнике по методике и педагогике», формулируя дидактические требования к учителю, румынский педагог А. Велини, сравнивает диалогический метод обучения с монологическим, называя последний ахроматическим (бесцветным). А. Велини указывает на диалогическую форму обучения как способ приучения школьников к наблюдению, сравнению, рассуждению и умению делать выводы [3, с. 240].

С начала XX ст. проблема педагогического общения начинает исследоваться более глубоко и разносторонне. Так, в работах А.С. Макаренко появляются требования к «педагогической технике» и невербальному общению. Ученый считал, что большинство ошибок воспитания происходит от неумения воспитателя сказать детям убедительные слова, от низкой педагогической культуры: «Может быть у нас так ещё много ошибок в организационных формах потому, что мы ещё и разговаривать с детьми по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они в вашем слове ощутили вашу волю, вашу культуру, вашу личность» [14, с. 242].

Много мудрых советов относительно формирования культуры педагогического общения предложил В.А. Сухомлинский. Педагогическое общение, по В.А. Сухомлинскому, характеризуется такими функциями, как: познание личности (самого себя и ребенка), обмен информацией (беседы, диалоги), организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение. Все варианты стилей общения ученый разделил на две группы: диалог и монолог. Именно в диалогическом общении В.А. Сухомлинский усматривал перспективы педагогики сотрудничества, поскольку диалог не может состояться без равенства позиций воспитателя и воспитанника [23, с. 203-217].

Следует заметить, что особенно заметный рост исследовательского интереса к проблеме общения стал наблюдаться во второй половине XX ст. Однако к этому времени возникло и множество проблем, связанных с категориальным аппаратом теории коммуникации. Учитывая значимость этого явления для монографического исследования, проанализируем соотношения между понятиями «общение» и «коммуникация». Необходимость этого становится ещё более понятной, если обратиться к следующему тексту учебника «Основы теории коммуникации»: «История общественной мысли свидетельствует, что философы и социологи, политологи и культурологи, психологи и педагоги, лингвисты и журналисты всегда, в той или иной мере обращаются к проблемам педагогического общения. Однако каждый новый исследователь, столкнувшийся с ними, обнаруживал, что коммуникативная проблематика оказывается самой запутанной. Многие объясняют это тем, что коммуникативная проблематика столь же безгранична и разнообразна, как и

само человеческое общение...» [17, с. 10]. Как свидетельствует предпринятый нами сравнительно-исторический анализ, «общение» – понятие, давно и прочно вошедшее в научный обиход, повседневную практику. Термин «коммуникация» появился в научных публикациях в начале XX ст., а ранее проблема коммуникации рассматривалась исключительно как проблема человеческого общения [17, с. 63].

Нам близка точка зрения социального психолога А.В. Соколова, утверждающего, что общение – одна из форм коммуникативной деятельности. Типичным способом реализации коммуникативной деятельности является диалог, сложное взаимодействие людей, при котором осуществляется обмен мыслями, чувствами, переживаниями, а также удовлетворяются потребности личности в поддержке, солидарности, сочувствии [22, с. 24-28]. Подлинный диалог непременно предполагает, что каждый из его участников самостоятелен, активен, имеет личное своеобразие. Мы также разделяем взгляды социологов М.А. Василюка, М.С. Вершинина и др., в том, что «...В данном случае коммуникация рассматривается как понятие более широкое, нежели общение» [17, с. 29], и в нашем исследовании мы придерживаемся этой точки зрения.

Как свидетельствует предпринятый сравнительно-исторический анализ эволюции проблемы культуры коммуникации, прогрессивная социально-гуманитарная теория и практика решающую роль в формировании позитивных взаимоотношений между учителем и учащимся отводят эффективной коммуникативной деятельности и коммуникативным умениям учителя. К настоящему времени в неявном или явном виде наблюдается актуализация вопросов развития коммуникативной культуры педагога [20].

Сущность и структура коммуникативной культуры педагога

Термин «культура» (от лат. cultura – обработка, разведение, возделывание, воспитание, образование, развитие, посвящение) по своему значению близок к сущности таких педагогических категорий как «образование», «воспитание», «развитие». На эту закономерность указывает Х.Г. Гадамер в известной работе «Истина и метод»: «Теперь образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический способ преобразования природных задатков и возможностей» [Цит. по: 7, с. 62]. Новые тенденции в образовании, возникшие на изломе второго тысячелетия, появление новых парадигм воспитания, новой системы социальных ценностей и целей образования, его ориентация на диалог с культурой человека как её творца и субъекта, способного к культурному самообразованию, породили особый интерес к исследованию феномена «педагогическая культура» и его составляющих.

Известный педагог-исследователь в области общей и педагогической культуры Е.В. Бондаревская предлагает рассматривать педагогическую культуру как часть общечеловеческой культуры, имеющей своим содержанием мировой педагогический опыт, как смену культурных эпох и соответствующих педагогических цивилизаций, как историю педагогической науки и образования, как смену образовательных парадигм [6, с. 38]. Особенность педагогической культуры состоит в том, что её объектом, целью и результатом

является человек, его образование, воспитание и формирование личности. Главнейшим же средством достижения этого результата является общение, а если быть более точными, то специально организованное профессиональное общение, называемое педагогическим общением или педагогической коммуникацией. В основе культуры педагогического общения лежит общая и педагогическая культура личности учителя, а культура личности – это уровень её развития, который выражается в системе потребностей, социальных качеств, стиле деятельности и поведения [8; 10; 21 и др.].

Эту мысль развивает А.Н. Москаленко: «Повышение культуры общения лежит через возрастание уровня общей культуры. Внимание должно концентрироваться на том, что невозможно отделить одно от другого. Культура общения имеет глубинные истоки и тесно связана с личностными качествами педагога, его мотивами и ценностными ориентациями, самосознанием, профессиональными установками. Культура общения педагогов влияет на результативность учебно-воспитательного процесса, установления и усиления положительной духовно-моральной атмосферы участников взаимодействия» [16, с. 109].

Научно-исследовательский коллектив под руководством академика М.К. Тутушкиной, обосновывая необходимость диагностирования коммуникативной культуры педагога, предлагает следующую дефиницию: «Коммуникативную культуру педагога следует понимать как искусство социального взаимодействия, опосредованного педагогической деятельностью и свойствами личности педагога. Она включает не только владение речью, этику, но и содержательную сторону коммуникации, т. е. умение вести объяснительный процесс» [18, с.155].

Развивая точку зрения Т.К. Чмут [26, с. 35], можно представить в первом приближении коммуникативную культуру учителя в виде формулы:

$$\mathbf{ККУ} = \mathbf{КУ} + \mathbf{З} + \mathbf{У}, \quad (1)$$

где: **ККУ** – коммуникативная культура учителя,
КУ – коммуникативные установки учителя (I);
З – знания о коммуникативной культуре (II), т.е. знания:
а) психолого-педагогических закономерностей общения;
б) этики общения;
в) теории общей и педагогической коммуникации.
У – коммуникативные умения (III).

Осуществляя углубленный анализ предложенной формулы, будем учитывать, что общение происходит в конкретной социокультурной ситуации и поэтому культура коммуникации будет зависеть от принятых в обществе культурных и моральных ценностей:

– внешних условий (социокультурное окружение учителя, этнос, государство, национальные традиции, социокультурные особенности учебно-воспитательного учреждения, специфика и содержание педагогической деятельности);

– внутренних предпосылок, субъективных факторов: возраст, задатки, индивидуально-психологические особенности, активность личности учителя,

его педагогический опыт и т. д.

В связи с этим, мы разделяем точку зрения Т.К. Чмут, утверждающей, что путь к повышению коммуникативной культуры – взаимодействие с людьми, самообразование и самосовершенствование [26, с. 44], и реализуем эту позицию в нашей педагогической практике, разрабатывая методику индивидуализации этого процесса.

Учитывая выше изложенное видим, что коммуникативную культуру учителя можно представить как сложный педагогический феномен, состоящий из нескольких взаимосвязанных компонентов (коммуникативные установки, знания и коммуникативные умения), реализуемые при определенных условиях и зависящие от внешних и внутренних факторов (рис. 1).

Важнейшей чертой коммуникативной культуры учителя является склонность к гуманистическому общению – личностному общению, позволяющему удовлетворять такие человеческие потребности, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании. Г.В. Бороздина подчеркивает, что гуманистическое общение детерминировано не только снаружи (целью, условиями, ситуацией, стереотипами), сколько изнутри (индивидуальностью, настроением, отношением к партнеру) «В гуманистическом общении партнер воспринимается целостно, без разделения на нужные и ненужные функции, на волевые и неволевые в данный момент качества» [8, с. 48].



Рис.1. Коммуникативная культура учителя как социально-педагогический феномен

В организации гуманистического обучения учитель должен опираться на следующие коммуникативные установки:

1) «Открытость» в общении, стремление открыто выражать свои мысли и переживания в межличностном общении с учащимися. Эта установка

рассматривается как альтернативная типичной для традиционной системы обучения установке учителя на сугубо ролевое общение.

2) «Поощрение», «принятие», «доверие», что является выражением внутренней уверенности учителя в возможностях каждого ученика, его способности к диалогу.

3) «Эмпатическое понимание», как видение и понимание учителем поведения учащегося, его разнообразных реакций, действий и поступков с точки зрения самого ученика, его глазами.

Обобщая выше изложенное, можно констатировать, что *личностные коммуникативные установки* учителя, являясь элементом более общего образования, – *социокультурных установок*, содержат в себе: склонность к эмпатии, открытость в общении, склонность к диалогическому общению, потребность в создании благоприятного психологического микроклимата в общении, толерантность, потребность в самосовершенствовании. Нам созвучны мысли Е.В. Бондаревской об интегрирующем свойстве таких личностных качеств педагога как любовь к детям и профессии [6, с. 41], поэтому мы считаем, что именно эти качества являются объединяющими в сложной и многокомпонентной структуре коммуникативных установок учителя.

Анализируя структуру коммуникативной культуры с позиций деятельностного подхода, следует учесть знаменитое сравнение К.Д. Ушинским процесса становления личности со зданием, фундаментом которого являются знания, умения и навыки. Это сравнение положено в основу уже приводимой нами формулы коммуникативной культуры. Социальный психолог Т.К. Чмут, подчеркивает: «Культура общения является составной частью культуры человека в целом. Она, как и какая-либо другая, – содержит в себе определенную сумму знаний, в данном случае, об общении» [26, с. 32]. В ее исследовании подчеркивается, что для культуры общения характерна нормативность, определяемая состоянием общества, его историей, традициями, национальным своеобразием, общечеловеческими ценностями.

Предпринятый анализ психолого-педагогических источников, свидетельствует, что во взглядах на структуру знания о коммуникативной культуре существует большое разнообразие. Если обобщить эти позиции, то можно прийти к выводу о следующей структуре «обобщенного знания» о коммуникативной культуре, в качестве компонентов которой выступают:

- знания эволюции общей теории коммуникации и истории учения о педагогическом общении;
- знания социально-культурных норм и этики педагогического общения;
- знания психолого-педагогических закономерностей эффективного педагогического общения.

Знания педагога о коммуникативной культуре представляют собой динамичные образования, что объясняется влиянием бурно развивающихся социокультурных процессов в современном обществе. Поэтому эти знания требуют постоянного обновления и развития, что должно происходить в процессе непрерывного педагогического образования, самообразования.

Безусловно, одни только знания не обеспечат высокий уровень коммуникативной культуры. Для того, чтобы общение было успешным,

учителю следует иметь необходимые коммуникативные умения. По определению А.Н. Москаленко: «Коммуникативные умения – вид профессиональных умений педагога, которые обеспечивают реализацию компонентов педагогического общения, делают возможным осуществление субъектного взаимодействия, относятся к продуктивной деятельности, формируются и развиваются в ней» [16, с. 59]. Содержание коммуникативных умений в наиболее обобщенном виде представлено в табл. 1.

Таблица 1

Обобщенные коммуникативные умения учителя

| № п/п | Содержание обобщенного коммуникативного умения | Составляющие обобщенного коммуникативного умения |
|-------|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | <i>Умение педагогически целесообразно организовать педагогическое общение и управлять им</i> | 1 ^а – умение осуществлять эмоциональный контакт; 1 ^б – умение ставить коммуникативную задачу; 1 ^в – умение моделировать предстоящее общение; 1 ^г – умение оценивать психологические особенности партнера по общению и аудитории; 1 ^д – умение прогнозировать результат педагогической коммуникации; 1 ^е – умение регулировать собственное психологическое состояние в общении; |
| 2 | <i>Умение стимулировать общение</i> | 2 ^а – умение слушать и слышать; 2 ^б – умение активизировать общение словом, взглядом, жестом; |
| 3 | <i>Умение педагогически целесообразно организовать обмен информацией (диалоговое общение)</i> | 3 ^а – умение четко и ясно излагать свои мысли; 3 ^б – умение тактично, с соблюдением этических норм предъявлять педагогические требования; 3 ^в – умение организовать диалог и полилог с учащимися; 3 ^г – владение техникой аргументирования; 3 ^д – умение осуществлять педагогически целесообразную педагогическую импровизацию; |
| 4 | <i>Умение оптимально сочетать средства вербальной и невербальной коммуникации</i> | 4 ^а – ораторские умения (правильная речь, дикция, постановка голоса); 4 ^б – педагогически целесообразные мимика, жесты, движения; 4 ^в – умения визуальной диагностики психологических особенностей человека; |
| 5 | <i>Педагогическая техника</i> | 5 ^а – умение выбрать правильный стиль и тон общения; 5 ^б – умение управлять вниманием аудитории; 5 ^с – умение саморегуляции психическими состояниями |

Обобщив выше изложенное, можно сделать вывод о том, что коммуникативная культура учителя представляет собой сложный многофакторный педагогический феномен, представляющий систему взаимообусловленных и взаимодополняемых элементов (I, II, III):

I – социокультурные ориентации учителя, содержащие личностные коммуникативные установки;

II – знания;

III – обобщенные коммуникативные умения (рис. 2).

Каждый из этих элементов вносит свою лепту в характеристику ККУ.

Индивидуализация самообразовательной деятельности учителей по развитию коммуникативной культуры

Важнейшим условием эффективности развития коммуникативной культуры студентов магистратуры и учителей-практиков, на наш взгляд, является обеспечение индивидуализированной дидактической поддержки их самообразовательной деятельности. По результатам диагностирования можно выделить типологические группы учителей, имеющих разный уровень коммуникативной культуры и предложить индивидуальные траектории ее развития.

Группа I (высокий (творческий) уровень развития ККУ). Учителя обладают глубокими и прочными знаниями о психолого-педагогических закономерностях и нормах педагогического общения, об эволюции общей теории коммуникации и педагогического общения. Владеют системой коммуникативных умений, умеют оптимально организовывать взаимодействие с учащимися, используя приемы и методы гуманистического общения. Личностные установки учителей ориентированы на открытость в общении, толерантность, склонность к эмпатии, потребность в диалогическом и полилогическом общении. Самооценка коммуникативных качеств чаще всего адекватна. Развитие коммуникативной культуры следует направлять в русло освоения новейших коммуникативных технологий, новых знаний, появляющихся в результате бурного развития гуманитарных наук (педагогической риторики, акмеологии, теории коммуникации и др.). Для этих учителей импульсом к самосовершенствованию коммуникативной культуры может стать привлечение к деятельности в качестве преподавателя – «тренера» педагогического тренинга эффективного общения, наставника, тьютора, сопровождающего в развитии коммуникативной культуры учителей III-IV типологической группы.

Группа II (достаточный (репродуктивно-творческий) уровень развития ККУ). Учителя этой группы имеют достаточно глубокие и прочные знания с превалированием прикладных аспектов по сравнению с теоретико-методологическими, где возможны небольшие пробелы. Коммуникативные умения развиты хорошо, но в некоторых сложных педагогических ситуациях учитель затрудняется в оптимальном выборе методов и приемов коммуникации, педагогической импровизации. Личностные установки учителя в целом ориентированы на гуманистическое общение, однако в некоторых ситуациях проявляется «закрытость», отход от толерантности, стремление действовать в авторитарном стиле. Самооценка адекватна или завышена. Процесс самообразования желательно ориентировать на изучение и творческое использование опыта учителей первой типологической группы.

Группа III (средний (репродуктивный) уровень развития ККУ). Учителя, относящиеся к этой типологической группе, имеют пробелы в знаниях о психолого-педагогических закономерностях, эволюционных процессах теории коммуникации в целом и педагогического общения в частности, его этических нормах. Система коммуникативных умений в полном объеме не сформирована, что проявляется в нарушениях оптимального стиля педагогического общения с тяготением к авторитаризму. В реальных ситуациях общения со школьниками действуют «по шаблону». Направленность на гуманистическое общение (открытость, диалогизм, толерантность) не имеет ярко выраженного характера и проявляется эпизодически. Учителя этой группы испытывают дефицит в умениях стимулировать общение, осуществлять обратную связь с учащимися в общении, оптимально сочетать средства вербальной и невербальной коммуникации. Не в полной мере сформированы умения рефлексии самооценки, поэтому имеет место большая дисперсия последней: низкая, адекватная, завышенная.

Группа IV (низкий (интуитивный) уровень развития ККУ). Знания учителей этой группы о сущности, структуре и значении коммуникативной культуры поверхностны, бессистемны. Личностные установки ситуативны с типичной тенденцией к авторитаризму. У учителей не выработана потребность и убежденность в необходимости гуманистического общения, бытует уверенность о доминировании дидактического компонента учебно-воспитательного процесса. Умения педагогического общения развиты недостаточно, опираются, в основном, на интуицию и предыдущий опыт, который не анализируется критически. Умения рефлексии слабо развиты из-за недостатка теоретических знаний. В решении коммуникативных проблем действуют методом проб и ошибок. Самооценка неадекватна (чаще завышена).

И если I и II типологические группы могут самостоятельно решить задачи повышения уровня культуры коммуникации в процессе изучения литературных источников и педагогической практики, то учителей III и IV типологических групп желательно привлечь к участию в профессионально-педагогическом тренинге (ППТ).

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были разработаны и апробированы тематический план и программа ППТ «Развитие коммуникативной культуры педагога» – 48 часов (таблица 2), которые являются ориентировочными, и должны адаптироваться к особенностям реальной тренинговой группы и образовательным потребностям учителей.

Выводы. Приведенный сравнительно-исторический анализ особенностей развития теории социальной коммуникации и требований к коммуникативной деятельности учителя в разные периоды развития человеческой цивилизации (от Сократа до мыслителей-гуманистов современности) указывает, что развитие взглядов на проблему педагогического общения было сложным и противоречивым. Это нашло отражение в различных педагогических парадигмах: авторитарной (субъект-объектной) и гуманистической (субъект-субъектной), предполагающей диалоговое общение, толерантность, открытость, эмпатийность взаимодействия в системе «Учитель <=> Ученик». Тенденция к

Литература

1. Аверинцев С. С. Античный риторический идеал и культура Возрождения / С. С. Аверинцев. – М. : Педагогика, 1984. – 207 с.
2. Античные риторика. – М. : МГУ, 1987. – 15 с.
3. Антология педагогической мысли Молдовы / Сост. и отв. ред. Ф. Ф. Чиботару. – Кишинев : Штица, 1992. – 513 с.
4. Аристотель. Поэтика – Риторика. – СПб. : Питер, 2000. – 234 с.
5. Бодалев А. А. Общение и формирование личности / А. А. Бодалев // Социальная психология личности. – М. : МГУ, 1979. – С. 12–24.
6. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика, 1999. – №3. – С. 37–43.
7. Бордовская Н. В. Педагогика : Учебник для высших учебных заведений / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
8. Бороздина Г. В. Психология делового обучения : Учебник / Г. В. Бороздина – [2-е изд.]. – М. : Инфра, 2002. – 295 с.
9. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 268 с.
10. Дьяконов Г. В. Социально-философские и педагогические проблемы педагогического общения / Г. В. Дьяконов // Психология педагогического общения : сб. научных трудов в 2 т. – Кировоград, 1991. – Т. 2. – С. 316–317.
11. Квинтиллиан М. Ф. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – [2-е изд. перераб.]. – М. : Просвещение, 1971. – С. 39–45.
12. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский; ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
13. Костянтинов М. А. История педагогики : Учебник для студентов пед. институтов / М. А. Костянтинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 4-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1974. – 540 с.
14. Макаренко А. С. Собрание сочинений : в 7 т. / А. С. Макаренко. – Т. 4. – М. : Акад. пед. наук, 1977. – 552 с.
15. Локк Д. Педагогические сочинения / Д. Локк; пер. с англ. Ю. Н. Давидсона. – М. : Учпедгиз, 1939. – 126 с.
16. Москаленко А. Н. Развитие умений педагогического общения в системе последиplomного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Москаленко А. Н. – К., 2001. – 232 с.
17. Основы теории коммуникации : Учебник для высших учебных заведений / Под ред. М. А. Василенко. – М. : Гардарика, 2003. – 612 с.
18. Практическая психология для преподавателей / ред. акад. М. К. Тутушкиной. – М. : Информ. издат. дом «Филинь», 1997. – 328 с.
19. Руссо Ж. Ж. Избранные сочинения : в 3 т. / Ж. Ж. Руссо. – Т1. – М. : Госкомиздат, 1961. – 592 с.
20. Савченко А. Л. Гуманітарна освіченість студентів – гарантія майбутньої професійної діяльності / А. Л. Савченко // Матеріали міжнародної науково-технічної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства», (Кривий Ріг, 22-25 травня 2013р.); в 2-х томах. – Кривий Ріг : Копіювальний центр КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. – Т. 2. – С. 270–272.
21. Смирнова Г. Коммуникативные умения учителя / Г. Смирнова // Народное

образование, 1999. – №1-2. – С. 206–208.

22. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации : Учеб. пособие / А. В. Соколов. – СПб : Питер, 1996. – С. 24–28.

23. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.

24. Ушинский К. Д. Сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – Т. 1. – К. : Рад. школа, 1954. – С. 41.

25. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.

26. Чмут Т. К. Культура общения : Учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений / Т. К. Чмут. – Хмельницкий : Хируп, 1999. – 346 с.

27. International Encyclopedia of Communication / Ed. by E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T.I. Worth, I. Gross. – Oxford : N., Y, 1989. – Vol. 1-4. – 1234 p.

І. О. Пальшкова, К. В. Тамбовська

Інтелектуальна культура майбутнього вчителя: сучасне бачення – нові підходи до формування

Формування нових цілей і цінностей у системі професійно-педагогічної освіти, спрямованих на поглиблення інтелектуального та творчого розвитку майбутніх вчителів, цілеспрямоване формування в них основ професійної культури розглядається сьогодні як засіб підвищення ефективності підготовки сучасного фахівця.

На сьогодні достатньо ґрунтовно досліджено окремі проблеми освіти, орієнтовані на культуру, зокрема розроблено концепцію діалогу культур в освіті (М. Бахтін, В. Біблер), теорію культурно-історичного розвитку особистості (Л. Виготський, В. Давидов, Б. Ельконін, О. Леонтєв, О. Лурія), теорію культурного поля особистості (Г. Батищев, М. Мамардашвілі). Основи культурологічного підходу до побудови змісту освіти висвітлено в працях Н. Алексєєва, Ш. Амонашвілі, А. Асмолова, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, О. Газмана, І. Зязюна, Т. Іванової, В. Краєвського, С. Кульневич, В. Ледньова, В. Лугового, Є. Шиянова та інших. Загальна тенденція до визначення інтелектуальної складової в змісті професійної підготовки майбутніх учителів, місце інтелектуального потенціалу особистості в структурі професійно-педагогічної культури відображена в працях Г. Балла, В. Бураяка, В. Гриньової, С. Єлканова, Н. Ничкало, В. Орлова, І. Пальшкової, С. Сисоевої та інших. Загальні засади інтелектуалізації професійної освіти розкрито в дослідженнях В. Безпалька, Е. Зеєра, І. Ісаєва, М. Колесник, Л. Кондрашової, В. Кравця, І. Ладенка, Л. Морської, В. Сушанко, А. Степанюка, Г. Терещука, В. Чайки та інших.

Незважаючи на численні дослідження із проблем особистісного й інтелектуального розвитку майбутнього вчителя початкової школи, сучасна система педагогічної освіти залишається недостатньо ефективною щодо формування культури студента, зокрема інтелектуальної та професійної, його саморозвитку, стимулювання процесів творчості.

Інтелектуальна культура як складова культуровідповідної підготовки майбутнього вчителя

Ретроспективний аналіз ідей відомих педагогів і просвітителів минулого (І. Гербарт, А. Дістервег, Дж. Дьюї, У. Кілпатрик, Я. Коменський, Р. Кузине, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Х. Рагг, Г. Шаррельман; Х. Алчевська, С. Ананьїн, В. Белинський, П. Блонський, О. Герцен, С. Гессен, М. Головін, Б. Грінченко, М. Демков, О. Духнович, М. Добролюбов, В. Жуковського, М. Карамзін, П. Куліш, М. Корф, Н. Крупська, М. Курганов, Т. Лубенець, О. Музиченко, О. Острогорський, М. Пирогов, Д. Писарев, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, С. Русова, Л. Толстой, К. Ушинський, Ю. Федькович, І. Франко, М. Чернишевський, Х. Чеботарьов, Я. Чепіга, С. Яворський та інші) та сьогодення (В. Андреев, Г. Балл, С. Біблер, С. Гершунський, В. Гриньова, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Краєвський, В. Кремень, В. Ледньов, І. Лернер, В. Луговий, О. Новиков, П. Підкасистий, М. Розов, М. Скаткін, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та інші) надав можливість виокремити важливість культурологічної та розвивальної складової в змісті освіти й професійної підготовки майбутнього вчителя. Підставою цього є розуміння того особливого місця культури як феномену та її підструктури – інтелектуальної культури – в прогресі суспільства.

Сьогодні вчені (В. Андреев, Г. Балл, С. Біблер, С. Гессен, О. Новиков, М. Розов, В. Луговий, В. Сластьонін та інші) розглядають «культуру» як родове поняття стосовно поняття «освіта», де освіта визначається як спосіб формування індивідуальної культури різних видів діяльності й спілкування людини, що опановує культурою на основі цілеспрямованої та цілісної системи навчання й виховання [1; 17; 22; 25]. Засвоєння тим, хто навчається, об'єктивних компонентів культури відбувається не стільки шляхом безпосереднього сприйняття матеріальних предметів – споруд, машин, творів мистецтва тощо, скільки за рахунок засвоєння ідеальних продуктів, які становлять суспільну свідомість. Форми суспільної свідомості (мова, мораль, право, ідеологія, наука, мистецтво, філософія, релігія) є фундаментом змісту освіти в частині освоєння тими, хто навчається, об'єктивних компонентів культури [22].

Однак, як було відмічено В. Івановою, дослідження інтелектуального й особистісного розвитку відбуваються, переважно, як взаємообумовлені, але відокремлені явища [8]. Разом із дискусіями навколо культурологічної складової змісту освіти та професійної підготовки сьогодні в суспільстві спостерігаються й антиінтелектуальні настрої, що пов'язуються переважно з реакцією на бурхливий ріст механістичних форм інтелекту та на їх застосування, яке не враховує віддаленими наслідками, проявляється у війнах і приготуванні до них, у насадженні екологічно шкідливих технологій, у корисливому маніпулюванні свідомістю та поведінкою людей тощо [1]. Як слушно зазначає Г. Балл, очевидною є небезпека, яку несе в собі раціональність (як показник інтелекту), коли претендує на самодостатність, відриваючись від цілісної системи людських цінностей [1], а відтак, і від культури, коли зусилля педагогів орієнтуються на розвиток розумових сил учня поза загальним його культурним піднесенням; коли мислення відривається від діяльності та розуміється лише як абстрактна субстанція, а пізнавальні явища розглядаються

поза процесами їх осмислення, інтерпретації та трансляції, що є принципово діалоговими, проблемними та дискусійними (Г. Щедровицький [31]).

Культурологічна парадигма, що активно розробляється сьогодні, не протистоїть традиційно складеному знанневому підходу, а ґрунтується на зміні акцентів у системі «культура – індивід – освіта» та передбачає звернення від абсолютизації цінності раціональних наукових знань («знаннецентризму») до усвідомлення, освоєння та реалізації їх в освітній практиці як гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризму») [9].

Одним із важливих принципів культурологічної освіти, з-поміж інших, є принцип раціогуманізму. Г. Балл трактує його як такий світоглядний орієнтир, що припускає в світоглядному плані визнання інтелектуальної культури одним з найважливіших надбань людства, а в плані методології людинознавства таким, що потребує максимального використання цього багатства в його гармонійній взаємодії з іншими складовими культури задля розширення знань про людину та їх гуманістично зорієнтованого практичного застосування [1].

Таким чином, у концепції культурологічного підходу йдеться про зміну парадигми раціоналізму на парадигму культуровідповідності та культуротворчості, про зміну основного значенневого знаку освіти «раціоналізм» на знак «культура», що в контексті нашого дослідження передбачає орієнтацію на становлення інтелектуальної культури суб'єкта.

Виходячи з цього, модель підготовки майбутнього вчителя має повністю змінитися, орієнтуючись на розуміння сучасної соціокультурної ситуації. До неї повинні бути включені не лише знання про предмети й явища, але й «знання про знання», про те, яким чином ці знання було створено, як було виявлено та доведено їх цінність. Майбутні вчителі мають опанувати стратегіями пізнання та трансляції знань – системами дій із відображення пізнаваних об'єктів, фіксування їх у знаковій формі та подальшою рефлексією щодо отриманого змісту шляхом комунікації у внутрішньому та зовнішньому планах [31]. Сучасна педагогічна освіта має бути зорієнтована на принципово новий якісний рівень існування феномена культури в його аксіологічній формі.

Провідним принципом культурологічної парадигми освіти є формування професійної культури майбутнього фахівця як похідної від його загальної культури.

На сьогодні численними дослідженнями доведено, що процес формування професійної культури виявляється практично залежним від рівня інтелекту майбутнього фахівця [27]. Тому в структурі професійної культури виокремлюють важливі інтелектуальні складники.

Складовими професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, зазначає І. Пальшкова, є [18, с. 67]:

- імперативно-когнітивний компонент, що утворюється із системи знань про цілі, призначення, способи реалізації діяльності вчителя в системі початкової освіти, про дитину як об'єкта та суб'єкта освітнього процесу, про способи використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії вчителя та його учнів як учасників навчально-виховного процесу;

- діяльнісно-поведінковий компонент, що утворюється із системи

культуровідповідних дій учителя початкових класів, його поводження, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників навчально-виховного процесу за нормами, визнаними суспільством;

- ціннісно-орієнтаційний компонент як система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій учителя на забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня та інших учасників педагогічного процесу.

За всіма цими компонентами постає інтелектуальна культура вчителя, яка виявляє способи усвідомлення й опрацювання імперативно-когнітивним, діяльнісно-поведінковим і ціннісно-орієнтаційним компонентами його професійно-педагогічної культури. Саме від інтелектуальної культури вчителя залежить яким чином буде усвідомлений зміст компонентів професійно-педагогічної культури: чи як незмінювана, усталена догма, чи як імовірне, одне із багатьох можливих трактувань певного явища, способів його опису та пояснення.

Таким чином, інтелектуальну культуру майбутнього вчителя розглядаємо як невід'ємну складову його професійно-педагогічної культури та вважаємо, що завдання її формування в процесі професійної підготовки виходить із сучасної культурологічної освітньої парадигми, де наголошується на необхідності системного особистісного й інтелектуального розвитку майбутнього вчителя. Духовною сутністю інтелектуальної культури є гуманістична, людинотворча діяльність, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей в царині пізнання, суспільної практики, професійної діяльності.

У контексті культурологічного підходу її формування сприймається як процес, здійснюваний у культуровідповідному освітньому середовищі й наповнений індивідуально-ціннісними змістами, в результаті якого відбувається становлення професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя, його спроможності керувати розвитком інтелектуальної обдарованості учнів. Цей процес ґрунтується на низці принципів, з-поміж яких провідним є принцип раціогуманізму, що в світоглядному плані визнає інтелектуальну культуру одним з найважливіших надбань людства [1].

Авторське бачення інтелектуальної культури майбутнього вчителя та її основних функцій

Аналіз першоджерел свідчить, що в наукових дослідженнях із педагогіки та психології проблема формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя досить часто зводиться до розвитку його педагогічного мислення, мовлення, питань розумового виховання, становлення культури розумової праці. На нашу думку, дана проблема є комплексною та має вирішуватися в контексті культурологічного підходу до побудови змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, а також враховувати взаємозв'язки із родовими поняттями «культура» й «інтелект».

У наукових дослідженнях поняття інтелект використовується в багатьох контекстах: академічний інтелект, біологічний, вербальний і невербальний, соціальний, генетичний, психометричний, практичний, емоційний тощо.

Велика сучасна енциклопедія виокремлює умовні напрями трактування інтелекту, з-поміж них [4, с. 201-202]:

1. За соціокультурним підходом, інтелект є результатом соціалізації, а також впливу культури загалом (Дж. Брунер, Л. Виготський, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, О. Лурія та інші).

2. Генетичний підхід розглядає інтелект як наслідок адаптації, що ускладнюється, до вимог довколишнього середовища в природних умовах взаємодії людини із зовнішнім світом (Ж. Піаже, У. Р. Чарлсворз та інші).

3. На думку представників процесуально-діяльнісного підходу, інтелект є особливою формою людською діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, Л. Венгер, В. Крамаренко, С. Рубінштейн, Н. Талізіна, О. Тихомиров та інші).

4. Освітній підхід наголошує на становленні інтелекту як продукту цілеспрямованого навчання (З. Калмикова, Н. Менчинська, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фішер та інші).

5. Інформаційний підхід трактує інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Г. Айзенк, Р. Стернберг, Е. Хант та інші).

6. Феноменологічний підхід розглядає інтелект як особливу форму змісту свідомості (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, Р. Мейлі та інші).

7. Структурно-рівневий підхід тлумачить інтелект як систему різнорівневих пізнавальних процесів (Б. Ананьєв, Б. Величковський, М. Дворяшина, Е. Степанова та інші).

8. За регуляційним підходом, інтелект є регулятором когнітивних і мотиваційних процесів (Р. Стернберг, Л. Терстоун та інші).

Попри існування розмаїття підходів, на основі експериментально-психологічних і теоретичних досліджень, можна виокремити певні спільні риси поглядів на сутність інтелекту, а саме:

– інтелектом є складна система психічних процесів, які формуються зв'язками кори та підкоркових структур головного мозку, створюючи складні багаторівневі структури [7];

– інтелект існує як найбільш загальна розумова здібність, до складу якої входить логічне мислення, планування, розв'язання проблем, абстрактне мислення, сприйняття складних ідей, швидкість навчання. Інтелект пронизує підсвідомість, емоційну та духовну сфери, практичну діяльність, у тому числі й мускульний рух [29];

– інтелект не тотожний мисленню, яке є процесом, а визначається як якість цього процесу. В. Крамаренко розмежує інтелект як розумову здатність і мислення як розумову активність, відзначаючи, що між реальною основою, яка виступає у формі інтелекту, й її актуалізацією, що виявляється у формі конкретного розумового процесу, немає однозначної відповідності [13];

– робота та розвиток інтелекту залежать від цілої низки факторів: спадковості (до 70%), соціокультурних, особистісних, нейрофізіологічних чинників, у тому числі ступеня розвитку рухового апарату: здатності до маніпулювання об'єктами та виконання довільних рухів [7];

– існують різноманітні вияву функціональних властивостей інтелекту: узагальнення значення слів, сформованість розумових операцій, швидкість переробки інформації, структурування та переструктурування пізнавальних образів, тип організації знань, співвідношення пізнавальних процесів, контроль пізнавальних потреб тощо, які узагальнюються в відображувальну, ціннісно-орієнтувальну й прогностично-перетворювальну функції, що забезпечують активність інтелекту, його суб'єктність і утворювальні можливості та, водночас, цілісне існування (М. Смульсон [26]);

– інтелект можна виміряти за допомогою спеціально розроблених тестів (зокрема IQ чи ШТУР), однак їх результати дозволяють лише приблизно зорієнтуватися в рівні розвитку особистості, причому на ґрунті культурно зумовленого проблемного поля. Найбільш повно інтелект виявляється при розв'язанні нестандартних проблем, при вивченні соціальної спрямованості індивідуальності [30].

Отже, зроблений огляд надав можливість з'ясувати, що поняття «інтелектуальна культура» не є простим механічним сполученням понять «культура» й «інтелект». Інтелектуальна культура, зазначає Н. Петрова [19], є системним утворенням, яке відображає єдність особистісних і діяльнісних проявів; культурологічним, аксіологічним і психолого-педагогічним явищем. Із цих позицій, В. Іванова під інтелектуальною культурою розуміє активне творче ставлення особистості до світу, що виражається в мотиваційній готовності й інтелектуальній здатності до пізнання реальності шляхом практичної взаємодії з нею; до самостійної постановки різноманітних, у тому числі й дослідницьких, цілей; до винаходу нових способів і засобів їх досягнення, до одержання результатів, у тому числі несподіваних і непрогнозованих, і їх використанню для подальшого пізнання [8].

Проведений аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблем «культури» (Т. Алпеева, Г. Балл, А. Бистрова, С. Біблер, П. Гуревич, В. Драч, М. Каган, В. Шубін та інші) й «інтелекту» (Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Холодна, В. Дружинін, В. Крамаренко, С. Рубінштейн, В. Суворов; Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун та інші), «професійно-педагогічної культури» (Х. Валєєв, В. Буряк, В. Гриньова, О. Дубасенюк, С. Єлканов, Т. Іванова, Л. Нечепоренко, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Орлов, Н. Якса та інші) дозволив простежити підходи до розуміння зазначених вище понять і дав змогу зробити висновок щодо відсутності узгоджених поглядів науковців у досліджуваній науковій площині.

У побудові власного бачення досліджуваного поняття виходимо з того, що поняття «культура» найчастіше виступає синонімом прогресивних духовних і матеріальних цінностей як окремої особистості, так і всього людства. Це процес самоствердження в людині істинно людських якостей і початків (Н. Якса [32]), а інтелект – якість розумово-діяльнісних процесів, змістово-комунікативної діяльності, що визначає спосіб пізнання та фіксації явищ, здатність до рефлексії над процесом формування змісту знання шляхом комунікації у внутрішньому й інтеракції в зовнішньому планах (Г. Щедровицький [31]).

Виходячи з етимології ключових понять, ґрунтуючись на аналізі науково-методичної літератури та на тематичних дисертаційних дослідженнях (В. Іванова, Ю. Занік, І. Захарова, О. Митник, Н. Петрова, Р. Пильнік та інші), ми запропонували авторське бачення *інтелектуальної культури майбутнього вчителя* як складного динамічного утворення, характеристики якісного рівня змістово-комунікативної діяльності майбутнього вчителя в царині пізнання педагогічної теорії та педагогічної практики, що забезпечує конкретизацію та трансляцію загальнолюдських цінностей і, як наслідок, створення нового пізнавального продукту в формі особистісного знання, ефективну взаємодію з учнями, професійний та особистісний саморозвиток, здатність до керівництва розвитком інтелектуально обдарованих школярів.

Значення цього особистісного утворення концентрується в тих *функціях*, які здатна реалізовувати інтелектуальна культура в процесі професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Ці функції виокремлюємо з урахуванням двох таких важливих аспектів:

1. Можливості інтелектуальної культури впливати на основні показники розвитку майбутнього вчителя, формувати творчо мислячу особистість, інтереси якої спрямовані на гуманістичні цілі, забезпечувати психологічну єдність і цілісність особистості.

2. Здатність інтелектуальної культури забезпечувати якість професійної педагогічної діяльності, виробляти оптимальні механізми її здійснення, засоби керівництва розвитком інтелектуальної обдарованості учнів, ґрунтуючись на гуманістичних засадах.

Таким чином, включенню майбутнього вчителя в комплекс суспільного й професійного життя, реалізації його інтелектуального потенціалу, розвитку його особистості сприяють такі функції інтелектуальної культури, як-от: пізнавально-перетворювальна, семіотична, комунікативна, регулятивно-коригувальна, діагностична, прогностична, ціннісно-орієнтаційна, професійного саморозвитку. Ці функції визначають ціннісне ставлення майбутнього вчителя до продуктів і результатів інтелектуальної діяльності, зумовлюють обґрунтований вибір ним когнітивних стратегій у різних пізнавальних ситуаціях, забезпечують ефективне розуміння понятійних структур, способи позначення, фіксації та моделювання об'єктів і продуктів пізнання, стимулювання інтелектуальних процесів, створення нових творчих продуктів як результатів перетворення об'єкту пізнання в ідеальному плані.

Зміст і структура інтелектуальної культури

Пошук змісту інтелектуальної культури майбутнього вчителя було здійснено виходячи з результату аналізу понять, які в науковій та методичній літературі вважаються приналежними до неї: культура мислення, культура мовлення, культура розумової праці, культура навчальної діяльності.

Виявилось, що інтелектуальна культура майбутнього вчителя може бути представлена як системне утворення, що відображає єдність особистісних і діяльнісних проявів загальних ознак культури мислення, мовлення, розумової праці, культури навчальної діяльності, а також специфічних ознак культури

науково-педагогічного мислення, професійного мовлення, інтелектуальної праці, професійно-педагогічної діяльності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структурні аспекти інтелектуальної культури майбутнього вчителя

| Структурний аспект – базова характеристика інтелектуальної культури | Підструктура елемента – специфічна характеристика інтелектуальної культури вчителя |
|---|---|
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| Культура мислення – дисципліна розуму, що базується на сформованій у навчальній діяльності цілісній і гнучкій системі знань, умінь і навичок, придатних для пізнання об’єктивного світу, самого себе й для організації конструктивної взаємодії з іншими людьми [6]. | Культура науково-педагогічного мислення – здатність до діалектичного погляду на явища педагогічної дійсності, що дозволяє вчителю сприймати її як процес, де через боротьбу нового зі старим відбувається безперервний розвиток; впливати на цей процес, вчасно розв’язуючи всі питання й завдання, що виникають у його діяльності [25]. |
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| Культура мовлення – це володіння нормами усної й писемної літературної мови (правилами вимови, наголосу, граматики, слововживання тощо), а також уміння використовувати виразні мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення (Л. Сковрцов [24]). | Культура професійного мовлення – здатність до чіткої передачі інформації, генерування педагогічного впливу та налагоджування конструктивної взаємодії між суб’єктами педагогічного процесу. |
| Культура розумової праці – інтегрована якість особистості, яка володіє спеціальними знаннями, вміннями, навичками організації своєї праці відповідно до наявних індивідуальних ресурсних можливостей, забезпечуючи ефективність пізнавальної діяльності майбутнього педагога [10]. | Культура інтелектуальної праці – інтегративна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості, що виражається в наявності стійкої пізнавальної мотивації, культури мислення, гігієни розумової праці та його педагогічно доцільної організації, узятих в єдності (О. Башун [3]); така, що дозволяє свідомо організувати інтелектуальну діяльність у всіх царинах педагогічної праці: методичній, дидактичній, виховній, організаційно-управлінській, підсистемі особистісного та професійного самовдосконалення, громадсько-педагогічній. |
| Культура навчальної діяльності – інтегративна характеристика особистості, що відображає її здатність здійснювати професійну підготовку в контексті сучасної культури та визначає ціннісно-змістові орієнтири даного процесу, а також передбачає високий рівень розвитку та взаємодії структурних компонентів навчальної діяльності (В. Крайник [12]). | Культура професійної діяльності – здатність організувати та здійснювати на науково обґрунтованій основі власну педагогічну діяльність і сприяти правильній організації навчальної діяльності учнів. |

Інтелектуальна культура розуміється ще як аксіологічне явище, в якому домінуючі риси кожного з елементів культури (мислення, мовлення, розумова праця, навчальна діяльність) створюють певне «ціннісне ядро» культури, яким є стабільна цілісність провідних ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя в царині інтелектуальної діяльності.

Підґрунтям інтелектуальної культури є ерудиція (від лат. *eruditio* – ученість, пізнання), що означає глибокі всебічні знання, широку поінформованість. Ерудиція відображує глибину, яскравість і широту поглядів, що виникають в людині в результаті освіти, систематичного читання й осмислення літературних, наукових та інших джерел. Ерудована людина всебічно освічена, здатна робити критичні висновки, використовуючи дедуктивну логіку, окрім того, має додаткові знання в більш значній галузі закритої інформації, має більш глибокі й тісні зв'язки з літературою з предмету й більш широкий інтелектуальний обрій [33].

Професійні знання – фундамент педагогічної майстерності та підґрунтя педагогічної ерудиції. Вони забезпечують глибину, ґрунтовність, поміркованість дій, відображають рівень теоретичної підготовки власне із спеціальних дисципліни, а також із педагогіки, психології, методик викладання, дають можливість орієнтуватися в різних галузях знань, вирішувати соціально-економічні, виробничі та культурні завдання.

У контексті нашого дослідження важливим є зауваження В. Сухомлинського: «майстер педагогічної справи настільки добре знає абетку своєї науки, що на уроці, у ході вивчення матеріалу, у центрі його уваги не сам зміст того, що вивчається, а учні, їхня розумова праця, їхнє мислення, труднощі їхньої розумової праці» [28, с. 154]. Окрім того, ерудований учитель постійно перебуває в полі зору нових досліджень, відкриттів і гіпотез, вбачає ближні й далекі перспективи науки, що викладається, проявляє інтерес до нових досягнень у галузі методики і технологій викладання. Педагогічна ерудиція – це запас сучасних знань, які вчитель гнучко застосовує при вирішенні педагогічних завдань [14].

Професійно важливою цінністю інтелектуальної культури є інтелектуальність, що походить від лат. – *intellectualis* «умоглядний, теоретичний», *intellectus* «розуміння, розум», *intellegere* (*intelligere*) «сприймати, пізнавати». Інтелектуалом є людина, що, по-перше, володіє високорозвиненим інтелектом, по-друге, включена в інтелектуальну працю та професійно використовує свої розумові здібності, компетентність, по-третє, високоосвічена людина, схильна до творчої, інноваційної діяльності [33]. Із позиції соціології, «інтелектуал», на відміну від «ерудита», є творчим соціальним суб'єктом, постійно включеним у процес абстрагування із приводу істини та моралі. Вчитель-інтелектуал генерує та розвиває ідеї, визначає норми та культурні цінності для іншої частини суспільства (в першу чергу для суб'єктів педагогічного процесу) [15].

За загальнонауковими уявленнями, культура як така має творчу природу, що полягає в універсальному освоєнні, переробці дійсності та самої людини, в розпредмечуванні цінностей, накопичених людством, перетворення їх на внутрішнє багатство. Наголошується, що саме в процесі творчої діяльності, спрямованої на продукування нових матеріальних і духовних цінностей, людина здатна виходити за межі існуючого культурного поля, збагачуючи культуру новими досягненнями [11]. Особливу природу мають інтелектуальна та педагогічна творчість як цінності інтелектуальної культури.

Творчою можна вважати ту особистість, яка здатна до постановки й оригінального вирішення завдань і яка має високий рівень мотивації до реалізації своїх ідей. За твердженням В. Розіна, відмінною ознакою творчої особистості є вибір нею певної життєвої стратегії в будь-яких видах діяльності, а саме – унікальної стратегії. На відміну від інших така особистість не просто вибирає із запропонованих їй суспільством можливостей, а сама створює ці можливості, тобто виходить за межі запропонованого первинного вибору. Творча особистість вибудовує свою діяльність не стільки із уже сформованих обставин, скільки зі створення ще й нових можливостей розвитку [21].

Англомовні джерела послуговуються терміном креативність, яке в буквальному перекладі (від англ. creative – творчий) означає «творчість». За дослідженнями фундаторів цього напрямку гуманістичної психології А. Маслоу, Р. Стернберга, Е. Торренса та інших, креативність є творчими здібностями індивіда, що характеризуються рівень його готовності до створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення та входить до структури обдарованості. Згідно з А. Маслоу, креативність – це творча спрямованість, природжена й властива всім, але втрачається більшістю під впливом середовища [16].

На думку Е. Торренса, креативність містить у собі підвищену чутливість людини до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії щодо визначення цих проблем, з пошуку їх вирішення на основі висунування гіпотез, перевірки та зміни гіпотез, формулювання результату. До критеріїв креативності належать: швидкість – кількість ідей, що виникають за одиницю часу; оригінальність – здатність генерувати незвичайні ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих; сприйнятливість – чутливість до незвичайних деталей, протиріч і невизначеностей, готовність швидко перемикатися з однієї ідеї на іншу; метафоричність – готовність працювати в зовсім незвичному контексті, схильність до символічного, асоціативного мислення, вміння побачити в простому складне та навпаки [7; 16].

Сьогодні загальновизнаною є теза про те, що розвинені креативні здібності є необхідною умовою соціального становлення особистості, чинниками продуктивної інтелектуальної діяльності.

За М. Потапником, специфічна особливість педагогічної творчості – це те, що її об'єктом і результатом є творення людини, а не механізму чи конструкції, як у техніці, та не образу, як у мистецтві. Саме тому робота педагога не може бути нетворчою: перед учителем «постає велика кількість важко прогнозованих, а іноді й непередбачуваних факторів, які впливають на його діяльність із формування творчої особистості вихованця» [20, с. 7]. Головною особливістю педагогічної творчості є те, що об'єктом творчості є дитина, яка постійно змінюється, «завжди нова, сьогодні не така, як учора». За переконанням В. Сухомлинського, самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея вчителя, які пов'язані з тисячами повсякденних його справ [28]. Ш. Амонашвілі, В. Андреев, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Краєвський, О. Савченко, С. Сисоєва, С. Скворцова та інші [23] цілком слушно пов'язують педагогічну творчість учителя з педагогічною імпровізацією, яка можлива лише на ґрунті педагогічної

ерудиції та розвинених інтелектуальних здібностей.

Учительська праця споконвічно була заняттям інтелігентів. Однак, важливим узагальненням є теза В. Кременя про те, що інтелігентами стають лише під час інтелектуальної праці. «Немає інтелігента поза виробництвом і розвитком культури та знання, але і знання немає без інтелігентності. Інтелігент – це завжди особистість. Нею, як відомо, не народжуються, а стають, створюються. Освіта – головне середовище виховання інтелігентності. Саме інтелігентні представники науки й освіти формують особистість через знання, уміння подати приклади культури мислення» [15].

Інтелігент – інтегральне поняття, що відображає високий рівень розумового розвитку та моральної культури особистості, виявляється в широті та глибині ерудиції людини, збагаченні її пам'яті тими здобутками, які накопичило людство протягом тисячоліть, у неповторному багатстві духовного світу, у внутрішній і зовнішній культурі, високих еталонах поведінки в суспільстві. Інтелігентність – поняття ширше і вагомніше інтелектуальності, бо поєднує високий сплав розумового й етичного [5, с. 72].

У словнику сучасної англійської мови підкреслюється, що інтелігенція створює ідеологію та живе нею в сенсі служіння певній ідеї та прищеплює її в суспільстві. До основних ознак інтелігента належить комплекс найважливіших інтелектуальних і моральних якостей: загострене відчуття соціальної справедливості, прилучення до багатств світової та національної культури, засвоєння загальнолюдських цінностей, слідування велінням совісті, тактовність й особиста порядність, ідейна принциповість у поєднанні з терпимістю до інакодумства [5, с. 200]. В. Кремень образно уявляє інтелігенцію як «душу» народу, а інтелектуалів – як його «дух», тому спроби від'єднати інтелігенцію від інтелектуалів мають неконструктивний характер [15]. Відтак, інтелігентність необхідно розглядати як більш високу за рівнем ієрархії цінність інтелектуальної культури особистості.

М. Розов визначає інтелігентність учителя як служіння Культурі, «інтелігент це той, для кого соціокультурний досвід – це абсолютна цінність, і він ставить своїм завданням збереження й збільшення цього досвіду» [22, с. 12-20].

Таким чином, здійснений нами аналіз дає змогу вважати інтелектуальну культуру майбутнього вчителя динамічним системним утворенням, що відображає єдність особистісних і діяльнісних проявів загальних ознак культури мислення, мовлення, розумової праці, навчальної діяльності, а також специфічних ознак культури науково-педагогічного мислення, професійного мовлення, інтелектуальної праці, професійно-педагогічної діяльності. Домінуючі риси зазначених елементів створюють системну цілісність інтелектуальних якостей особистості, які в особистісному плані інтелектуальної діяльності виявляються як стабільна ієрархічна цілісність провідних ціннісних орієнтацій: ерудиції, інтелектуальності та креативності, інтелігентності, а в діяльнісному плані – як когнітивні стратегії (аналітичні, просторово-синтетичні, вербальні) (рис. 1).

Складність структури та змісту інтелектуальної культури визначила необхідність виокремлення основних її показників, що відбивають її сутнісні

характеристики. Структурно-критеріальними компонентами інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи визначено: мотиваційно-емоційний, пізнавальний, діяльнісний та регулятивний.



Рис. 1. Сутність інтелектуальної культури майбутнього вчителя

Мотиваційно-емоційний компонент визначає ціннісне ставлення майбутнього вчителя до педагогічної та змістово-комунікативної діяльності й інтелектуальної праці. Його показниками є: характер пізнавальної мотивації; пізнавальна активність, інтелектуальна ініціатива, інтелектуальні емоції, емпатія.

Пізнавальний компонент містить систему знань на рівні загальної та професійної ерудиції, здібностей, характерологічних пізнавальних рис особистості, які слугують підґрунтям для засвоєння предмету інтелектуальної

діяльності і передбачає прояв загальної та професійної поінформованості й ерудиції; розвинених пізнавальних процесів; інтелектуальних здібностей.

Діяльнісний компонент включає сформовані та керовані процеси мислення, систему когнітивних стратегій пізнання педагогічної теорії та практики, що забезпечують відображення пізнаваних об'єктів, фіксування їх у знаковій формі, створення нового пізнавального продукту в формі особистісного знання та його компетентне використання. Його показниками є: інтелектуальна й інформаційно-комунікативна компетентність, педагогічна техніка.

Регулятивний компонент уможливує здійснення рефлексивної оцінки перебігу та результатів інтелектуальної діяльності на основі сформованої системи знань і системи рефлексивних умінь, розвиненого інтелектуального контролю й самоконтролю. До його показників включено: знання принципів і правил самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення в професійній та особистісній сферах; уміння вдосконалювати професійно значущі якості; інтелектуальний контроль і самоконтроль, психологічна стійкість.

Висновки. Інтелектуальна культура майбутнього вчителя є невід'ємною складовою його професійно-педагогічної культури. Завдання її формування в процесі професійної підготовки узгоджуються із сучасною культурологічною освітньою парадигмою.

Зміст інтелектуальної культури регламентує та регулює навчально-виховний процес і процес пізнання, а реалізація інтелектуальної культури є специфічно людським способом життя, який визначає сутність практичної та розумової активності особистості. Функціями інтелектуальної культури є пізнавально-перетворювальна, семіотична, комунікативна, регулятивно-коригувальна, діагностична, прогностична, ціннісно-мотиваційна, професійного саморозвитку, що визначають ціннісне ставлення майбутнього вчителя до продуктів і результатів інтелектуальної діяльності, його особистісний розвиток, зумовлюють обґрунтований вибір ним когнітивних стратегій у різних пізнавальних ситуаціях, способи позначення, фіксації та моделювання об'єктів і продуктів пізнання, засоби стимулювання інтелектуальних процесів, створення нових творчих продуктів як результату перетворення об'єкту пізнання в ідеальному плані.

Під інтелектуальною культурою майбутнього вчителя розуміємо складне динамічне утворення, характеристику якісного рівня змістово-комунікативної діяльності майбутнього вчителя в царині пізнання педагогічної теорії та педагогічної практики, що забезпечує конкретизацію та трансляцію загальнолюдських цінностей і, як наслідок, створення нового пізнавального продукту в формі особистісного знання, ефективну взаємодію з учнями, професійний та особистісний саморозвиток, здатність до керівництва розвитком інтелектуальної обдарованості школярів.

Сутність інтелектуальної культури вбачаємо в єдності особистісних і діяльнісних проявів загальних ознак культури мислення, мовлення, розумової праці, навчальної діяльності, а також специфічних ознак культури науково-педагогічного мислення, професійного мовлення, інтелектуальної праці, професійно-педагогічної діяльності, де домінуючі риси зазначених елементів

створюють системну цілісність інтелектуальних якостей особистості, що в особистісному плані інтелектуальної діяльності виявляються як стабільна ієрархічна цілісність провідних ціннісних орієнтацій – ерудиції, інтелектуальності та креативності, інтелігентності, а в діяльнісному плані – як когнітивні стратегії (аналітична, просторово-синтетична, вербальна).

Література

1. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы / Г. А. Балл. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
2. Балл Г. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Георгій Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць. – К., 2003. – С. 51–61.
3. Башун О. В. Развитие культуры интеллектуального труда будущего учителя : дисс... к-та пед. наук – 13.00.01, 13.00.08 / Башун Ольга Владимировна. – Ярославль, 2008. – 213 с.
4. Большая современная энциклопедия: Педагогика / Е. С. Рапаевич. – М. : Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [2 вид., доп. й випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Драмарецкая С. Л. Методы формирования интеллектуальной культуры учащихся / С. Л. Драмарецкая // Русский язык и литература в школах Украины. – 2010. – № 10 (154). – С. 13–18.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питерком, 1999. – 368 с.
8. Иванова В. П. Интеллект и личность / В. П. Иванова // Мир психологи : научно-методический журнал. – 2012. – № 3 (июль-сентябрь). – С. 154–163.
9. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
10. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к-та пед. наук: спец. : 13.00.09 «теорія навчання» / Ю. С. Ібрагім. – Х., 2010. – 20 с.
11. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 204 с.
12. Крайник В. Л. Формирование культуры учебной деятельности будущего педагога : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к-та пед. наук: спец. – 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / В. Л. Крайник. – Барнаул, 2008. – 21 с.
13. Крамаренко В. Ю. Интеллект как объект психологических исследований / Крамаренко В. Ю., Никитин В. Е., Андреев Г. Г. // Интеллект человека. – 1989. – С. 130-156.
14. Краткий психологический словарь / [общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
15. Кремень В. Освітня діяльність і інтелект: проблеми формування національної інтелігенції / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 3-10.
16. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 1999. – 560 с.
17. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования / А. М. Новиков // Педагогика. – № 6. – 2011. – С. 21–23.
18. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи : монографія / І. О. Пальшкова. –

Одеса : Букаев Вадим Вікторович, 2009. – 339 с.

19. Петрова Н. М. Формування інтелектуальної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки : Автореф. дис... на зд. наук. ступеня к-та пед. наук : спец 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Петрова. – Тернопіль, 2010. – 24 с.

20. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы, развитие, опыт : [пособие для учителя] / М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 191 с.

21. Розин В. М. Психология и культурное развитие человека / В. М. Розин. – М. : Академия, 1993. – 204 с.

22. Розов Н. С. Ценности гуманитарного образования / Н. С. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 81–89.

23. Сисоева С. О. До проблеми організації творчої навчальної діяльності учнів / С. О. Сисоева // Обдарована дитина. – 2001. – № 8. – С 2–22.

24. Скворцов Л. И. Культура русской речи / Л. И. Скворцов. – М. : Знание, 1995. – 250 с.

25. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

26. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: дис... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Смульсон Марина Лазарівна. – К., 2002. – 460 с.

27. Суворов В. В. Интеллект – аксиома психической реальности / В. В. Суворов // Вестник МУ. – 1999. – №3. – С. 66–75.

28. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С.419–645.

29. Теплов Б. М. Ум полководца. Избранные труды: в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 223–305.

30. Холодная М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума. 2-е изд. : [текст] / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

31. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Издательство: Наследие ММК, 1980. – 600 с.

32. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

33. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

О. О. Лаврентьєва

Методологічна культура вчителя: у пошуках концептів професійної діяльності

Поняття «методологічна культура» лише досить недавно стало вживатися приналежно до сфери професійної діяльності вчителя. Довгий час вжалось, що цей феномен може бути розглянутий лише в контексті професійної культури вченого, дослідника чи фахівця в галузі методології науки. Однією з головних причин такого явного звуження сфери методологічної культури було отождолення методології й філософії, відповідно філософської й методологічної культури в радянські часи. І якщо діяльність вченого чи дослідника могла бути описана ще з гносеологічних позицій, то в зміст поняття,

що досить близько підходить до «методологічної культури педагога», вносилося суто ідеологічне підґрунтя, а конкретно – ступінь оволодіння суб'єктом марксистсько-ленінською філософією.

Головним критерієм методологічної культури вченого-дослідника й педагога-практика було знання основних положень діалектичного матеріалізму, уміння їх використовувати в процесі пізнавальної діяльності. Постійна увага приділялася формуванню так званої «світоглядної культури». На заняттях методологічних семінарів розглядалася методологічна роль положень марксистсько-ленінської теорії, прийоми й способи їхнього застосування в пізнавальній діяльності [19].

Разом із цим, незважаючи на значний ідеологічний тиск, методологія науки, завдяки працям П. Йолона, П. Копніна, С. Кримського, В. Лекторського, В. Садовського, В. Швирьова, Г. Щедровицького, Е. Юдина та інших, розвивалася, стали з'являтися спроби опису феномену методологічної культури як ученого-методолога, так і діяльності в цілому.

У 80-х рр. минулого століття методологічна культура, позбавившись ідеологічного тла, стала розглядатися в контексті інтелектуальної культури. М. Бургін, І. Ладенко та інші, вказуючи на доцільність оволодіння вчителем методологічними знаннями для вдосконалення професійно-педагогічної діяльності, вбачали необхідність у формуванні в нього необхідного рівня інтелектуальної культури, без якої в сучасному суспільстві не можуть успішно реалізовуватися функції педагога [8]. Зміст інтелектуальної культури при цьому мають складати: ґрунтовна професійна підготовка, гнучкість і адаптивність мислення, володіння методологічними знаннями, що забезпечують орієнтування в мінливих умовах професійної діяльності [31].

Зазначимо, що й у наш час термін «методологічна культура вчителя» ще не встоявся в освітянській практиці. Уважається, що методологічна діяльність як сфера функціонування методологічної культури, є цариною педагогів-дослідників. Як зазначає В. Краєвський «робота дослідника – особливий вид діяльності, відмінний від діяльності практичної... Учитель, звичайно, може (але не повинен) займатися також і науковою працею, але це буде означати, що він залучений до різних, хоча й взаємозалежних, видів діяльності, кожний з яких має специфічний об'єкт, засоби й результати. Той, хто не розрізняє свої функції в кожному із цих видів діяльності, швидше за все, ні в тому, ні в іншому не досягне успіху» [26]. Разом із тим, власне В. Краєвський, а також В. Андреев, О. Бережнова, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, П. Кабанов, В. Кравцов, С. Кульневич, В. Кушнір, В. Семиченко, В. Сластьонін, Є. Тамарін, О. Ходусов та інші, вважають, що в умовах пошуку нових цілей, змісту освіти, в яких активну участь беруть учителі-практики, розвинена в них методологічна культура має вирішальне значення. Проте, учені застерігають від уніфікації змісту й функцій методологічної культури педагога-практика та педагога-дослідника; наголошують на необхідності оволодіння вчителем методологічною культурою у взаємозв'язку з такою інтегральною характеристикою його особистості й діяльності як професійно-педагогічна культура.

При цьому професійно-педагогічна культура не може бути представлена

як сукупність безлічі професійних «культур» – моральної, методологічної, інтелектуальної, комунікативної, емоційної і т.д., вона не є «мозаїчним» утворенням. Професійно-педагогічна культура – є цілісним феноменом, цілісним культурно-освітнім середовищем, епіцентром якого є дитина, що розвивається, а також особистість, культурний суб'єкт [6].

Сьогодні найбільш прийнятною є думка проте, що кожна зі складових професійно-педагогічної культури має своє самостійне значення й проявляється у відповідній соціокультурній ситуації. У контексті ж сучасної гуманістичної освітньої парадигми актуалізується сенсопошукова діяльність педагога, що й визначає нагальність окремого розгляду методологічної культури вчителя, виокремлення її специфічних функцій.

Філософські аспекти методологічної культури

Із філософських позицій, методологічна культура може бути розглянута як показник рівня розвитку методології науки і як певна характеристика особистості, що володіє цією методологією.

Зазначимо, що категорія «методологія» охоплює широке коло суспільних і наукових проблем як у галузі філософії, так і в інших наукових дисциплінах. Методологія виходить на перший план в тих сферах, де фіксуються способи організації й побудови теоретичної й практичної діяльності. Проте, на сьогодні єдиного й загальноприйнятого її визначення не існує і власне ця обставина і позначається на розпливчасті змісту методологічної культури в різного роду дослідженнях.

«Методологія» (від грецьк. *methodos* – буквально «шлях до чогось» або «шлях дослідження», *logos* – слово, поняття, навчання) може бути представлена як «вчення про метод». Однак сьогодні, трактування, що базується на розкритті етимології складових терміну, не вважається чітким і правильними. Досить часто, у зв'язку з культурно-історичним поступом суспільства, зміною уявлень щодо предмету праці, деякі зі слів втрачають початковий сенс. На рівні з багатьма іншими поняттями, і зміст категорії «методологія», окреслюваний вивченням методу, дістав змін.

Методологія з сучасних позицій, не лише поєднує методи, а створює вчення про них, виробляє певні правила й способи організації наукової діяльності щодо досягнення найкоротших шляхів пізнання істини. Методологія стосовно методу є поняттям більш широким і загальним. Метод же є конкретизацією методології. У ньому зафіксоване можливе коло об'єктів і предметів дослідження, основні процедурні вимоги до роботи з об'єктом, передбачувані результати.

Фіксується розходження між методологією й методикою. Хоча досить часто у фізико-математичних, у технічних науках їх ототожнюють. Якщо методологія спрямована на вирішення загальних питань, то методика – є описом на логічному рівні якої-небудь конкретної діяльності. Методологія – це галузь науки, а методика – є сферою інструментально-практичного знання. Конкретизацією методики є технологія, в якій діяльність представлена процедурно, тобто як певна система дій [8].

Таким чином, «методологія» й «методика» відображають відповідно стратегічний і оперативний рівні наукового пізнання, а «метод» – його тактичний рівень. Саме у методах і конкретизується методологія.

У Новітній філософській енциклопедії (2011) методологія трактується як система принципів і способів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, а також вчення про цю систему [36]. В. Швирьов вказує, що методологія – тип раціонально-рефлексивної свідомості, тобто специфічний спосіб відображення об'єктивної дійсності, спрямований на вивчення, удосконалення й конструювання методів у різних сферах духовної й практичної діяльності [36, с. 553].

Методологія виступає як система науково й соціально апробованих принципів (правил) і нормативів пізнання навколишньої дійсності, її об'єктивних законів і є формою теоретичної рефлексії, тобто – способом осмислення принципів пізнавальної діяльності, виділення в ній умов, структури й змісту знань, а також шляхів, що ведуть до істини [23].

Думки вчених стосовно місця методології в колі сучасних галузей знань, досить розбіжні. Одні ототожнюють методологію із загальнотеоретичними проблемами будь-якої науки, інших – з власне філософією, треті – з діалектикою, четверті вважають, що методологія – це самостійна приватна наука, яка не збігається з філософією. Докладний аналіз зазначених позицій не є предметом даного дослідження. Укажемо на те, що кожна з існуючих і наведених вище позицій правильно відображує лише той або інший окремо взятий аспект методології, і саме тому жодна з них не розкриває цілісності й універсальності цього своєрідного феномена [40].

У сучасній науковій практиці успішно співіснують методологічні уявлення й концепції різного ступеня розробленості й конструктивності, різного рівня й широти охоплення (методологія на рівні філософської рефлексії, загальнонаукова методологія й методологія наук міждисциплінарного рівня, методологія окремих наук). Своє місце в цій системі займає й методологія педагогіки, хоча її існування як окремого феномену все ще не є однозначно прийнятим в наукових колах.

Дослідження П. Кабанова в річищі філософії показало, що методологія педагогіки не може вирішувати фундаментальні проблеми поза методології філософської, тому що визначення змісту освіти, цілей навчання й виховання можливе тільки шляхом встановлення їхнього зв'язку зі світоглядними питаннями, у співвіднесенні зі сенсожиттєвими цінностями людини. Вирішення педагогічних проблем відбувається на основі методології філософії, методології суміжних наук і методології самої педагогіки. Проте, фіксується в педагогіці наявність тих ідей, невиведених безпосередньо з філософських або яких-небудь інших уявлень, що свідчить на користь існування і суто педагогічної методології [19]. Цієї думки притримуються всі провідні вчені, що працюють в галузі педагогічної науки.

Вважається, що в гуманітарних і суспільних науках, у силу недостатнього рівня розвитку їхнього теоретичного апарату у минулому й сьогоднішньому, склалася тенденція відносити до методології всі теоретичні побудови, що

перебувають на більш високому щаблі абстракції, усі найпоширеніші, устояні узагальнення [37]. Разом із тим, учитель повинен знати, з яких питань йому варто звертатися до методології, а що потрібно шукати в педагогічній теорії. Методологія педагогіки не створює педагогічні теорії, а вивчає їх, розробляє методи їхнього створення, спрямовуючи в такий спосіб діяльність педагогів-дослідників (М. Бургін [8]).

Педагогічна методологія визначається як вчення про вихідні положення і способи наукового пізнання закономірностей розвитку психолого-педагогічної науки, складових явищ педагогічної діяльності, закономірностей розвитку дитини, апріорно-апостеріорних підходів у проведенні науково-дослідних робіт і розвитку конкретних освітніх проблем [38, с. 25].

Таким чином, «методологію» варто розуміти як концептуальну єдність безлічі компонентів. Вона не є локальною дисципліною, що існує ізольовано від усього комплексу наук, тому що внутрішньо іманентна всій науці в цілому й кожній її окремій галузі. Імовірно, основною об'єктивною причиною появи різних неоднозначних тлумачень поняття «методологія» є та обставина, що людство перейшло в нову постіндустріальну епоху свого розвитку, супроводжувану такими явищами, як-от: інформатизація суспільства, глобалізація економіки, зміна ролі науки в суспільстві, підвищення інтелектуалізації праці тощо [37]. Множинність методологій не означає внутрішньої розірваності, втрати єдності методологічного знання. Методологія має бути розглянута як загальне наукове керівництво до дії, що становить базис всієї системи знань, пізнавальний стрижень будь-якої галузі науки (М. Рябоконт [40]).

Методологія має коло специфічних проблем, що визначають предмет методологічної діяльності. З-поміж них: 1) аналіз принципів, концепцій, теорій, підходів; 2) пророблення понятійного апарату пізнавального процесу й відповідної термінології, мови досліджень; 3) опис і аналіз дослідницького процесу, його етапів і фаз; 4) вивчення сфер застосовності різних методів, процедур, технологій; 5) розробка окремих методів (від загальних до часткових) [23].

Методологія виконує такі функції: визначає способи здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища; спрямовує, передбачає особливий шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета; забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу чи явища, яке вивчається; допомагає введенню нової інформації до фонду теорії науки; забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у науці; створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання (Д. Чернілевський [45]).

У науковій літературі зазначене вище узагальнено й конкретизовано в такі функції методології, як-от пізнавальна, інструментальна, нормувальна, регулювальна, орієнтувальна, проектувальна, організаційна тощо або в критико-аналітичну, критико-рефлексивну, проектно-конструктивну, теоретико-світоглядну функції тощо, які в цілому дають обґрунтування наукової діяльності за різними аспектами методологічного аналізу.

Ці ознаки поняття «методологія», що визначають її функції в науці, дають змогу дійти такого висновку: методологія – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, чіткої, систематизованої інформації щодо процесів та явищ [45].

Якщо виходити з реальної практики методологічних досліджень, то виявляється, що сучасна методологія науки не обмежується вивченням методів наукового пізнання, методів дослідження й процедур. Вона, разом із цим, займається вивченням будови й властивостей наукового знання, його генези й функціонування, закономірностей розвитку науки в тій частині, у якій це приводить до вироблення раціональних форм і методів їх логічної й історико-наукової реконструкції [34]. Відповідно до цих міркувань розрізняють різні типи методології – методологію формального (deskриптивного) й нормативного (presкриптивного) типу, які виконують відмінні функції.

Фахівець із методології, особа, що розробляє методологію чого-небудь є методологом. Сутність цієї особи і виражається, на думку В. Кузнецова, поняттям «методологічна культура» [27]. Передбачається, що вчений, який володіє методологією наукових проблем, повинен знати таємницю методу, вільно послуговуватися технологіями його практичного застосування.

Найважливішим і невід'ємним показником методологічної культури особистості є володіння нею методологічним аналізом. Під методологічним аналізом розуміється така діяльність, що ґрунтується на методологічних знаннях своєї й суміжних з нею інших наукових галузей і реалізується в концептуальному, індивідуально-творчому, аргументованому підході до виявлення сутності професійно значущих проблем й перетворення дійсності [33].

Предметом методологічного аналізу є системи наукового знання, узяті з боку їхніх функцій, властивостей, будови, взаємовідношень і процесів, що відбуваються з ними. Оскільки сучасне наукове пізнання немислимо поза рамками тієї його форми як наукова теорія, то остання, точно так само як і науковий метод, перебуває в центрі уваги методолога [34]. Це означає, що власне можливість методологічного аналізу припускає наявність у методолога певної інформації про аналізовану систему знань. Отже, очевидно, зміст методологічної культури включає у себе систему знань, у першу чергу – методологічних – філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів.

Методологічні знання – відправні пункти для дослідження певної реальності і проектування її розвитку. Саме цим методологічні знання відрізняються від знань теоретичних, адже перші характеризують підхід, шлях до пізнання об'єкта, а інші – розкривають його природу. Методологічні знання не можна замінити теоретико-предметними чи теоретико-методичними знаннями, оскільки вони покликані пояснити місце кожної парадигми, теорії, методики в системі знань, а тому методологічні знання є надпредметними, «метазнаннями» (В. Кушнір [30]).

Методологічні знання можна класифікувати, виходячи з завдань нормативної і формальної методології. Нормативні методологічні знання включають уявлення, факти, теорії щодо структури наукового знання; законів виникнення, функціонування й розвитку наукових теорій; понятійного каркасу

науки та її окремих дисциплін; умов і критеріїв науковості, тобто включають в себе позитивні рекомендації й правила здійснення наукової діяльності. Формальні методологічні знання створюють уявлення логічної структури наукового знання, методологічних і методичних принципів і засобів, операцій і форм побудови наукового знання.

Методологічні знання формуються як різні узагальнені знання, які одночасно можуть виступати як методологічні позиції, методологічні погляди, методологічні основи, методологічні ставлення, виходячи з яких розуміються та сприймаються досліджувані системи знань.

Методологічне ставлення – це ставлення суб'єкта до дійсності, у якому фіксуються засоби, що можуть бути використані для пізнання й перетворення дійсності. Методологічне ставлення проявляється у використанні не тільки принципів, методів, логічних засобів, але й засобів загальнонаукових методів дослідження. Сюди ж належить ставлення суб'єкта до дійсності в формі проблеми (знання про власне незнання), гіпотези (достовірного припущення про властивості об'єкта), закону й теорії (достовірного знання суб'єкта про об'єкт), Ці ставлення вказують на характер зв'язку суб'єкта й об'єкта, а також на необхідну форму прояву активності методолога стосовно досліджуваної системи знань [19].

У методологічному аналізі систем знань використовуються засоби двох класів, що умовно можуть бути розділені за позицією суб'єкта на засоби, застосовувані «користувачем знань» та його «дослідником». Подібна подвійність ставлення методолога до системи знань – як до засвоєної ним інформації і як до деякої зовнішньої реалії – характеризує його дослідницьку позицію. Вона нібито поєднує в собі позиції читача й критика літературного твору (В. Кузнецов [27]).

У методологічних дослідженнях послуговуються різними засобами. В. Кузнецов виокремлює з-поміж них змістовні й формальні. До змістовних засобів методології, окрім традиційного філософського інструментарію, належать засоби історико-наукового, неформального термінологічного, понятійного, лінгвістичного, компаративистського та інших видів аналізу. З-поміж формальних засобів аналізу, історично першими вважаються засоби логіки. Значне місце в сучасній методології науки займають також засоби новітньої семіотики й семантики, зокрема пов'язані з поняттями знака, змісту, значення, денотата, референта, синтаксису, семантики, прагматики тощо. В останні 30 р. намітилася тенденція не просто логічної формалізації методологічних досліджень на основі сучасної логіки й лінгвістики, але й певної їх математизації, як-от: засобами теорії множин, теорії нечітких множин, теорії іменованих множин, засобами сучасної алгебри, теорії однорідного простору, нестандартного аналізу, топології; штучного інтелекту й комп'ютерного моделювання [27].

Методологічна культура проявляється у володінні її носієм процедурами методологічного аналізу. Показниками виступає не лише здатність популярно й зрозуміло для неспеціалістів викладати зміст систем наукового знання на тій або іншій філософській або методологічній мові, а й можливість здійснювати

достатньо глибокий науковий аналіз систем знань в плані виявлення їх внутрішніх і зовнішніх, статичних і динамічних, атрибутивних і реляційних, ціннісних і аплікативних властивостей і структур [27].

Вияві методології побудови сенсу в системі знань чи діяльності сприяє методологічна редукція – процес виявлення дослідником універсальних стратегічних структур (основних положень, ідей, установок), які послужили підґрунтям для одержання результатів теоретичної й практичної діяльності (Е. Гурсель, М. Хайдагер). Методологічна редукція, здійснювана педагогом-дослідником, дозволяє відокремити філософські основи педагогічних теорій від загальнонаукових і власне педагогічних; не тільки виявляє власний зміст педагогіки, але й показує як положення самої педагогіки виступають у ролі методологічних підстав у ході подальшого розвитку педагогічних знань. Методологічна редукція входить у більш широке поняття «реконструкція ідей», застосовуваного, наприклад у філософії при виявленні філософських ідей у нефілософських джерелах, під час аналізу історико-педагогічних джерел й детермінації педагогічних вчень (П. Кабанов [19]).

Отже, методологічна культура особистості, є, по-перше, культурою мислення, тобто слідуванням правилам формальної логіки в ході методологічної роботи. По-друге, передбачає дотримання правил наукового пошуку, прийнятих науковим співтовариством [19].

Під методологічною культурою розуміють, таким чином, складну багаторівневу структуру, що включає спеціальнопредметні, загальнонаукові й філософські знання, особливі вміння й навички, які полягають у здатності визначати, створювати універсальні стратегічні форми діяльності (П. Кабанов [19]).

Методологічна культура актуалізується у випадку, коли суб'єктові необхідно розробити стратегію пізнавальної й практичної діяльності, здійснити розробку методології нових рішень в галузі теорії й практики досліджуваної системи знань. Тобто у випадку методологічної ситуації, коли для вирішення наявних проблем дослідникові не вистачає готових схем і процедур. Відтак, показниками методологічної культури варто вважати наявність у суб'єкта дослідницької методологічної позиції стосовно системи знань; володіння системою наукових знань, узятих з боку їхніх функцій, властивостей, будови, взаємин і процесів, що відбуваються з ними; здатність до глибокого методологічного аналізу систем знання в плані виявлення їх внутрішніх і зовнішніх, статичних і динамічних, атрибутивних і реляційних, ціннісних і аплікативних властивостей і структур; володіння процедурами методологічного аналізу [27].

Методологічна культура є механізмом саморозвитку дослідника, оскільки дозволяє ефективно вирішувати виникаючі проблеми на базі запозичених або створених ним самим методологічних установок. Опанування методологічною культурою відбувається шляхом аналізу досвіду застосування методологічного знання в процесі власної дослідницької діяльності [41].

Методологічна культура, будучи пов'язаною з методологією наукового пізнання, не може бути зведена лише до знання про дослідницьку процедуру й

укладена тільки в рамки філософської методології. Методологічна культура вчителя передбачає свідоме оволодіння, окрім філософської, загальнонаукової рефлексії в рамках окремих наукових напрямів галузевої науки, ще й методологією професійної педагогічної діяльності.

Становлення методологічної культури передбачає поступальний рух від методологічної грамотності (знання методологічних проблем), методологічної освіченості (знання шляхів вирішення методологічних проблем), методологічної компетентності (здатності до самостійного творчого вирішення методологічних проблем теоретичного чи прикладного характеру в різних сферах життєдіяльності [12]) до власне визначеного рівня методологічної культури [19].

Сучасні психолого-педагогічні концепції методологічної культури

Важливу роль в аналізі змісту та сутності методологічної культури вчителя / майбутнього вчителя відіграють роботи, присвячені дослідженню природи й структури професійно-педагогічної діяльності, психолого-педагогічних і організаційно-управлінських аспектів її формування, здійснені О. Абдуліною, С. Архангельським, В. Бондарем, Ю. Васильєвим, П. Гусаком, І. Зязюном, О. Кірсановим, Л. Кондрашовою, Н. Кузьміною, Н. Ничкало, В. Орловим, О. Савченко, С. Сисоевою, В. Сластьоніним, Л. Хомич, В. Шаховим та іншими. Значне місце посідають праці, в яких розробляються проблеми професійно-педагогічної культури, зокрема, В. Андрєєва, О. Барабанщикова, В. Безпалька, Є. Бондарєвської, В. Буряка, О. Гребенюка, В. Гриньової, С. Єлканова, В. Загвязинського, О. Кобенка, С. Муцинова, М. Рожкова та інших учених.

У цих та інших роботах запропоновані різні підходи до визначення сутності професійно-педагогічної культури, її структурних компонент, функцій, а також розглянуто вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на процес її формування. У наукових розвідках подається якісний склад професійно-педагогічної культури, вказується на необхідність оволодіння майбутнім вчителем методологічними основами й методами педагогічних досліджень, методологічними знаннями, обґрунтовується потреба у здійсненні вчителем педагогічної діяльності на основі цілеспрямованого й професійного дослідження.

Визначено, що успішність професійно-педагогічної діяльності забезпечують сформовані показники, такі якості вчителя, як-от: професійно спрямовані параметри (любов до учнів і професії, відданість своїй справі та ін.); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення, увага, уява тощо); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість тощо); соціально-психологічні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість тощо) [32, с. 360]. Ці показники, інтегруючись з певними професійно-педагогічними цінностями, професійно важливими знаннями й уміннями, створюють складне особистісне утворення – визначений рівень професійно-педагогічної культури вчителя. Саме професійна культура, а не професійна компетентність, слугує сьогодні основним

орієнтиром в оцінці якості вищої освіти, оскільки за межами останньої залишаються – психологічні засоби творчої діяльності, що включають потрібні для неї мисленнєві стратегії, трансльовані у спілкуванні професіоналів особистісні знання, професійну інтуїцію; професійно значущі компоненти мотивації й самосвідомості, розвинені на рівні, який дозволяє говорити про духовність професіонала, тобто наявні гуманістично орієнтовані професійні цінності й почуття (Г. Балл [3]).

Учені досить переконливо вважають, що в сучасних умовах професійна компетентність ще не гарантує успіху в здійсненні вчителем професійної діяльності, адже в реальному педагогічному процесі професіоналізм проявляється в єдності із загальнокультурними й моральними якостями особистості. Оволодіння культурою, як системою цінностей, джерелом знань про природу, суспільство, способи діяльності припускає інше ставлення педагога до перетворення педагогічної теорії і практики.

У літературі подаються різні трактування методологічної культури, при цьому загальноприйнятих формулювань дотепер не виведено. На даному етапі ми можемо констатувати наявність широкої дискусії та умовно виокремити такі підходи та напрями: аксіологічний, акмеологічний, конструктивно-діяльнісний, феноменологічний, культурологічний, які, ґрунтуючись на спільному баченні змісту методологічної культури, вирізняються один від одного наголосами на стрижневій її сутності.

Акмеологічний підхід наголошує на розумінні методологічної культури як певного феномену, що багатовимірно характеризує стан особистості педагога, є умовою досягнення ним найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості [39, с. 13]). Методологічна культура виступає тут стрижнем професійного світогляду педагога, його професійно-педагогічної культури (С. Гончаренко, В. Кушнір, В. Сластьонін, Е. Тамарін, О. Ходусов та інші), оскільки чинить вплив на хід і результат професійно-педагогічної діяльності, завдяки стійкості й універсальності її проявів.

О. Ходусов методологічну культуру представляє як образ ідеального професійного буття вчителя, що включає онтолого-гносеологічну й методологічну інтерпретацію його професійної діяльності. Цей образ відображує внутрішній духовний стан і надбання вчителя. Завдяки цьому, створюється концепція, стратегія професійного мислення вчителя, поведінки й діяльності [44].

В. Семиченко відокремлює до змісту методологічної культури ті концептуальні ідеї, погляди, підходи щодо сутності самих процесів навчання і виховання, ролі в них педагога та учнів, оптимальних та допустимих організаційних моделей, очікуваних результатів тощо, які стали інтегрованими особистісними переконаннями, тобто, закладеними в фундамент професійної діяльності, диспозиціями педагога [42].

В *аксіологічному підході* системостворювальним чинником методологічної культури виступає особлива система цінностей, яка дозволяє вчителю опанувати діяльністю щодо визначення змісту, основ, ідей

педагогічних явищ як особистісно важливих у контексті професійного саморозвитку [28] і такою, що передбачає свідоме застосування засобів методології.

У роботах Є. Бондаревської та С. Кульневича, поряд із системою цінностей, ядром методологічної культури вчителя визначається педагогічна свідомість, що спрямовує мислення вчителя й проявляється в методологічних уміннях, особливих здатностях, які дозволяють здійснити методологічний пошук (розміркування, рефлексії, критичності, уміння виявляти сховані протиріччя (колізійність)) як в сфері професійно-педагогічної діяльності щодо формування суб'єктності, співавторства, створення навчального матеріалу й педагогічних явищ, так і в сфері індивідуально-професійного саморозвитку [7; 28].

Ю. Глаголева присвятила свої розвідки формуванню методологічної культури учнів. Дослідниця вважає її характеристикою учнів як суб'єктів навчальної діяльності, коли вони усвідомлюють себе: свої цінності, цілі й змісти й на цій основі здатні виробляти програми дій, засновані на різних принципах, способах і засобах побудови теоретичної й практичної діяльності. Зрозуміло, що даний ракурс вивчення лише побічно стосується проблемного поля нашого дослідження, проте цілком слушно Ю. Глаголевою визначено та обгрунтовано компоненти методологічної культури як учнів, так і вчителя – ціннісний, організаційний і практико-орієнтований. При цьому ціннісний компонент охарактеризовано розумінням учнями своїх цінностей, цілей, знаходженням ними особистісно значущих змістів навчальної діяльності [12].

У феноменологічному підході методологічна культура визначається через перелік певних якісних, як правило зовнішніх, спостережуваних, мінливих показників та механізмів їх прояву в професійно-педагогічній діяльності чи в окремих її аспектах. Так, Г. Валеєв, вважає такими показниками: сформоване творче мислення з опорою на досягнення сучасної психолого-педагогічної науки; розвинені здатності до критичного аналізу педагогічної дійсності; потребу в дослідно-експериментальному перетворенні навчально-виховного процесу [10]. Е. Абдуллін визначає методологічну культуру як прояв здатності мислити, самостійно порівнювати, зіставляти різні точки зору, виявляти власну позицію, науково обгрутовувати й професійно відстоювати її [33]. В. Андреев – як інтегральну характеристику ступеня оволодіння педагогом сучасними методологічними знаннями, дослідницькими вміннями й здатностями із застосування наукових принципів, методів і засобів педагогічного дослідження [1].

М. Дубова методологічну культуру визначає як багатоаспектне особистісне утворення, що включає в себе вміння осмислювати професійні творчі завдання, здійснювати їх методологічний аналіз, досліджувати виявлені протиріччя, розробляти шляхи їх вирішення за допомогою методологічних знань (про знання, пізнання, розвиток знань, про діяльність) і здійснювати методологічну рефлексію власної педагогічної діяльності [17].

В. Мосолов високу методологічну культуру вчителя вбачає в здатності пояснювати, глибоко розуміти, застосовувати не тільки діалектику науки, але й діалектику педагогічної дійсності [35].

Близько до цього підходу примикає *конструктивно-діяльнісний*, який зважає на цілісність методологічної культури, інтегровану єдність її компонентів та їх взаємовплив один на одного й на рівень професійно-педагогічної діяльності загалом. Так, за С. Казанцевим – це цілісна, інтегральна характеристика особистості, що володіє фундаментальними загальнонауковими, методологічними знаннями, системою ціннісних орієнтацій на творчий саморозвиток в навчально-дослідницькій творчій діяльності, науковим стилем мислення [20].

О. Ходусов зазначає, що методологічна культура – цілісне, багаторівневе й багатокомпонентне утворення, яке включає в себе педагогічну філософію вчителя (переконавання), мислєдіяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння) як внутрішній план свідомості (самосвідомості) і детерміноване властивостями інтегральної індивідуальності [44].

Продовжуючи дослідження О. Ходусова, В. Кравцов розглядає методологічну культуру вчителя як цілісне багаторівневе й багатокомпонентне утворення в структурі його особистості, що містить знання педагогічної методології, припускає оволодіння ним методами й методологією наукового пізнання, розумову діяльність у режимі методологічної рефлексії, розвинені здатності до критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих педагогічних і загальнолюдських цінностей, які визначають професійну свідомість, філософію педагогічної діяльності й детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності [24].

Найбільш важливими є здобутки *культурологічного* напряму трактування методологічної культури, де це поняття тлумачиться крізь призму культури особистості й отже, більш ємнісно й чітко.

О. Вегнер, вивчаючи шляхи формування методологічної компетентності майбутнього вчителя, подає як допоміжне визначення його методологічної культури як культури мислення, заснованої на методологічних знаннях, уміннях, навичках, здатності до рефлексії, науковому обґрунтуванні, критичному осмисленні й творчому застосуванні певних концепцій, форм і методів пізнання, управлінні й конструюванні [11]. Як бачимо, дане визначення не окреслює сферу й специфіку функціонування методологічної культури; воно є заформалізованим. Проте, в даному випадку така дослідницька позиція авторки є виправданою, оскільки предметом її дослідження виступала не методологічна культура як така, а її певна складова – методологічна компетентність.

Більш ґрунтовно культурологічний аспект досліджуваного феномену було опрацьовано В. Краєвським і О. Бережновою. Учені вважають, що методологічна культура є культурою мислення, специфічною для сфери освіти, заснована на методологічних знаннях, необхідною частиною яких є рефлексія [25].

З-поміж численної кількості показників, О. Бережнова вважає необхідними й достатніми три інтегровані компоненти методологічної культури, оскільки саме вони здатні забезпечити високий рівень професійної діяльності вчителя-дослідника, охарактеризувати його як творчу особистість, й, крім того, охопити всі аспекти педагогічної вчителя в їхній цілісності, це: уміння проектувати й конструювати навчально-виховний процес; уміння

усвідомлювати, формулювати й творчо вирішувати завдання; уміння здійснювати методичну рефлексію [4].

В. Краєвський і О. Бережнова наголошують на розмежуванні змісту методологічної культури вченого й учителя, обумовлюючи свою думку різною специфікою їх методологічної діяльності. Хоча для того й іншого методологічні знання й уміння є необхідним компонентом методологічної культури. Якщо перший одержує наукові педагогічні знання, «виробляє» їх, то другий – їх використовує. Поряд з цим, методологічна культура вчителя-дослідника звернена на одержання нового наукового знання на основі всебічного методологічного аналізу, а для вчителя-практика вона передбачає творче осмислення власного досвіду, припускає знання методологічних норм і вміння застосовувати ці норми в процесі вирішення проблемних педагогічних завдань [25].

Як бачимо, кожен дослідник, залежно від завдань та напряду розробки, подає своє бачення сутності методологічної культури вчителя. Під методологічною культурою в широкому значенні розуміється сукупність наступних якісних характеристик особистості педагога: широкі знання з різних галузей наук, володіння методами й методологією наукового пізнання; творче мислення з опорою на досягнення сучасної психолого-педагогічної науки; розвинені здатності до критичного аналізу педагогічної дійсності; потреба в дослідно-експериментальному перетворенні навчально-виховного процесу (Г. Валєєв [10]).

І якщо для провідних фахівців, авторів наукових шкіл, методологів педагогіки – Є. Бондаревської, М. Бургіна, С. Гончаренка, В. Краєвського, С. Кульневича, В. Сластьоніна, О. Ходусова та інших – важливим є теоретичне узагальнення, виокремлення стратегічних ідей, актуального складу методологічної культури вчителя, то решта визначень орієнтується на завдання конкретного педагогічного дослідження й існуючі можливості діагностування цього складного особистісного утворення.

Розробка змісту поняття «методологічна культура вчителя»

Уведення поняття «методологічна культура», як окремого феномену в структурі особистості вчителя, сьогодні є не лише правомірним, але й нагальним, оскільки оволодіння нею припускає докорінно інше ставлення педагога до перетворення педагогічної теорії і практики. Саме культура, як цілісне утворення, а не набір окремих методологічних знань, допомагає перетворити методологічний досвід у надбання майбутнього фахівця, фактор розвитку його особистості, творчого мислення, формування наукового світогляду й ціннісної позиції (Х. Валєєв [10]).

Зміст поняття «методологічна культура» може бути визначений виходячи з етимології складових його категорій – «методологія» і «культура». Однак, необхідно мати на увазі, що їх змістове об'єднання має породити не механічне сполучення ознак, а відобразити якісно інше особистісне утворення в структурі професійно-педагогічної культури. Шукане визначення має враховувати здатність суб'єкта культури перебувати на визначеній позиції щодо педагогічної теорії й практики, використовувати більш ефективний

педагогічний інструментарій для дослідження й перетворення педагогічного процесу, його оптимізації.

На сьогодні здійснена низка досліджень різноманітних аспектів культури особистості й надана незчисленна кількість її трактувань. В. Краєвським їх об'єднано у регулятивно-діяльнісний, цілісний, формаційний, телеологічний, сутнісно-змістовий, країнознавчий, виробничо-продуктивний, демографічний, локально-типовий, ціннісний, системний тощо підходи [26].

Ємність поняття «культура» дозволяє підходити до його вивчення багатоаспектно. На думку багатьох учених (В. Андреев, Г. Балл, С. Біблер, С. Гессен та інші), поняття «культура» є родовим поняттям стосовно поняття «освіта», де освіта визначається як індивідуальна культура різних видів діяльності й спілкування людини, що опановує культурою на основі цілеспрямованої й цілісної системи навчання й виховання [2].

Х. Валеев з-поміж найважливіших аспектів поняття «культура вчителя» виокремлює такі [10]:

- культура характеризує якісний стан діяльності людини і являє собою нормативні вимоги до здійснення цієї діяльності;
- культура як система цінностей формує в людини певні ціннісні потреби й орієнтації;
- культура є сферою вільної самореалізації особистості й творчості;
- культура, що концентрує в собі соціальний досвід безлічі поколінь людей, іманентно здобуває здатність накопичувати знання про світ і тим самим створює сприятливі умови для його пізнання й перетворення;
- головним засобом передачі культури в навчально-виховному процесі є неповторна індивідуальність учителя як носія культури й суб'єкта міжособистісних взаємин з унікальною особистістю учня, що формується.

Як бачимо, у будь-якому разі, у самому широкому визначенні «культури» закладена особистісна орієнтація: культура виступає соціально-прогресивною діяльністю людства у всіх сферах буття й свідомості, спрямована на перетворення багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всебічне виявлення й розвиток сутнісних сил людини [26].

Розглядаючи сутність методологічної культури, варто виходити з позицій Г. Балла, який спирається на широке трактування категорії «культура». Згідно з ним, культура становить єдність складників двох типів: а) *нормативно-репродуктивних*, тих що забезпечують усталеність засобів і способів функціонування людських спільнот і окремих осіб; б) *діалогічно-творчих*, завдяки яким відбувається оновлення й розвиток людського буття [2].

В. Гриньовим виокремлено в структурі культури особистості «горизонтальні шари» – інформаційний, технологічний та аксіологічний, які взаємопов'язані між собою. Інформаційний шар культури виникає в процесі засвоєння особистістю знань, які є базовими для людства, конкретного суспільства, групи людей, і пов'язані з цим процесом. Системоутворювальними при цьому є знання про себе як особистість, суб'єкта діяльності, індивідуальність. Технологічний шар культури виникає у процесі оволодіння особистістю певними уміньми й навичками, що забезпечують високу якість

діяльності. Аксиологічний шар культури виникає в процесі інтеріоризації особистістю традиційних і актуальних загальнолюдських та групових цінностей і пов'язаний з цим процесом. Ці шари просякають один одного, не існують один без одного: знання тісно пов'язані з уміннями та навичками, успішність оволодіння ними забезпечується мотивацією, ціннісними орієнтаціями особистості; пошук нових знань, створення нових технологій відповідає визнанню окремих цінностей як актуальних [14, с. 26].

На сьогодні здійснено цілу низку досліджень різноманітних аспектів культури: професійної, педагогічної, професійно-педагогічної, комунікативної, логічної, інтелектуальної, емоційної тощо. У будь-якому разі, у розуміння *культури вчителя* включаються наступні елементи: систему цінностей, рівень громадянського, морального й естетичного розвитку, знання про людину, природу, суспільство й мислення, способи діяльності, досвід творчої й комунікативної діяльності [10]; а також особливості тієї суспільної практики, де даний вид культури функціонує. Ядром культури, тим, що поєднує ці компоненти в єдину цілісність, є система цінностей, які спрямовують і організовують діяльність особистості в сфері даної культури.

Існує чимало підходів до трактування професійно-педагогічної культури, визначення показників її сформованості, при цьому високий рівень професіоналізму вчителя завжди характеризується розвинутою здатністю до вирішення професійних завдань і розвиненим професійним мисленням.

Таким чином, варто зробити висновок про те, що *професійно-педагогічна культура* – це міра й спосіб творчої самореалізації особистості педагога в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій.

Відтак, якщо виходити із сутнісних характеристик категорій «методологія» і «культура», таких лексем, що виступають приналежними до професійно-педагогічної культури, то виокремлюється такий семантичний ряд: культура особистості, професійна культура, культура мислення, інтелектуальна культура, світоглядна культура, культура організації діяльності тощо.

Методологічна культура вчителя є складовою частиною загальнолюдської духовної культури, що включає в себе знання, уміння, навички, рівень інтелекту, моральний та естетичний розвиток, світогляд, способи й форми спілкування. Переважна більшість дослідників розглядає методологічну культуру як підструктуру, стрижень професійно-педагогічної культури вчителя, таке особистісне утворення, яке:

– обумовлює ступінь глибини й обґрунтованості володіння педагогом знаннями основ методології педагогічної й психологічної науки, уміннями застосовувати ці знання творчо, з високою ефективністю при організації навчально-виховного процесу (Ю. Кушнер [29]);

– задає орієнтири для побудови й аналізу діяльності, відповідної ціннісним зразкам сучасної освіти (О. Бойко [5]);

– узагальнює та концентрує сучасні вимоги до педагога як до представника сфери відтворення людини культури (О. Бойко [5]);

– є унікальною і єдиною формою професійної самодетермінації й

самоактуалізації, а також одночасно універсальною формою професійного самовідтворення й творчості вчителя, свободи його самореалізації (О. Ходусов [44]).

Методологічна культура вчителя, таким чином, може бути представлена як складна ієрархічна система елементів у структурі професійно-педагогічної культури, що детермінує педагогічну діяльність, зумовлює її певний якісний рівень і характеризує ступінь розвитку самого педагога, ґрунтуючись на певному рівні культури мислення.

Під культурою мислення розуміють певну дисципліну розуму, що ґрунтується на системі інтелектуальних здібностей: на здатності створювати судження, оперувати поняттями, проблемно, варіативно, конструктивно-перетворювально мислити, інтеріоризувати методологічні знання та вміння тощо [21]. Культура мислення передбачає наявність знань про культуру вираження думки, про основи абстрактного мислення, зумовлює здатності «пізнаючи – доводити» та «доводячи – пізнавати», вміння самостійно мислити та розмірковувати, зосереджувати думку на одному об'єкті й миттєво перемикатися на іншій; вона визначає цінність саморозвитку суб'єкта, його ставлення до наукового знання [5; 34]. У специфічній педагогічній діяльності культура мислення засновується на методологічних знаннях, виходить з тих методологічних принципів, які визначають підхід учителя до побудови педагогічного процесу й аналізу його результатів на основі методологічної рефлексії.

Отже, під *методологічною культурою вчителя* розуміємо культуру мислення, специфічну до сфери освіти, засновану на методологічних знаннях, уміннях, навичках, здатності до рефлексії, науковому обґрунтуванні, критичному осмисленні й творчому застосуванні певних концепцій, форм і методів пізнання, управлінні й конструюванні педагогічної теорії і практики з метою вирішення професійно-педагогічних проблем та осмислення власного педагогічного досвіду.

Функціональні характеристики методологічної культури вчителя

Одним із основних дискусійних моментів, які порушуються в річищі методологічної культури вчителя, є питання щодо доцільності розділення функцій і змісту методологічної культури педагогів-дослідників, тобто тих, хто займається вивченням і обґрунтуванням закономірностей й механізмів педагогічної реальності та педагогів-практиків – тих, хто, ґрунтуючись на цих дослідженнях, здійснює перетворення цієї реальності. Особливо принциповою в цьому відношенні є думка В. Краєвського. Призначення дослідника, уважає вчений, – за певними правилами, закріпленим у загальнолюдському досвіді, застосовуючи методи науки, одержувати нове наукове знання, а завдання практики – звертатися до такого знання для творчого осмислення власного досвіду, а не для переносу «чужого» [26].

Так, М. Данилов охарактеризував найважливіші риси педагога-дослідника, включивши до них: наукове мислення, прагнення до глибокого вивчення процесу всебічного розвитку нових поколінь і педагогічний оптимізм.

Наукове мислення, вважає вчений, вирізняється гнучким сполученням об'єктивності, визначеності, чіткості вихідної позиції й упевненістю обраного шляху пізнання істини з постійним прагненням до критичної перевірки будь-якої ідеї, результатів експерименту, теоретичної побудови [16]. Отже, актуальними показниками методологічної культури педагога-дослідника виступають ті, які характеризують у цілому методологічну культуру вченого.

Стосовно педагогів-практиків, які безпосередньо не займаються науковою роботою, або займаються нею епізодично чи безсистемно, питання доцільності й нагальності розвитку методологічної культури, відокремлення її від культури світоглядної чи інтелектуальної, залишаються відкритими. У більш розповсюдженому розумінні цього питання методологічна культура вчителя тлумачиться як культура його наукової діяльності, а це означає, що вона, насамперед, припускає здатність учителя конструювати й проектувати навчальний процес, ставити цілі, формулювати завдання, гіпотези, використовувати адекватні навчальній ситуації методи й технології [6]. На нашу думку, дана сфера діяльності вчителя важлива, однак нею не вичерпуються всі можливості методологічної культури.

Необхідно відзначити, що, напевно, не будь-яка діяльність вимагає певної культури її організації, застосування для цього засобів методології. Репродуктивна діяльність, віддзеркаленням якої може бути рутинна повсякденна діяльність учителя – «урокодателя» на рівні раз і назавжди засвоєних технологій, у принципі вже організована і методології не вимагає. Інша справа – продуктивна діяльність, спрямована на одержання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату в ситуації невизначеності методів, прийомів і способів організації навчально-виховного процесу. Із огляду на це необхідність становлення методологічної культури вчителя-практика обумовлюється сучасною соціокультурною ситуацією, що вимагає науково-обґрунтованого управління всіма аспектами навчально-пізнавальної та навчально-дослідної діяльності учнів, оперативного коригування існуючих і розробки нових навчально-виховних програм з огляду на провідні тенденції в освіті, педагогічній і галузевій науці.

Відтак, сьогодні спростовується теза про різке розмежування функцій учених, методистів і практиків. Вважається, що грамотний педагог повинен уміти оцінювати педагогічні факти з огляду на методологічні норми і досягнення педагогічної науки. Виходячи з цих позицій розглянемо основні функції методологічної культури в системі професійно-педагогічної діяльності.

Перелік функцій методологічної культури будемо шукати на перетині функцій культури, професійно-педагогічної культури та методології й методології педагогіки й галузевої науки.

Встановлено, що професійно-педагогічна діяльність сьогодні все більше набуває методологічного характеру, оскільки включає методологічний аналіз, професійну й методологічну рефлексію вихідних підстав і концепцій, застосованих методів і технологій. Відтак, оволодіння вчителем методологічною культурою дозволяє здійснювати ефективне засвоєння ним нових галузей педагогічної теорії й практики, формує здатність самостійно

одержувати нові знання, здобувати досвід, здійснювати його інтерпретацію, вільно орієнтуватися в освітньому просторі. Уважаємо, що методологічна культура виконує при цьому *пізнавальну функцію*.

При цьому вчитель здатний самостійно одержувати нові знання завдяки постановці й вирішенню творчих завдань, не завчанням їх у готовому виді, а шляхом самостійного «відкриття» і «винаходу» за допомогою методологічних знань, засвоєних методологічних процедур, методологічної рефлексії [10].

Пізнавальна функція методологічної культури реалізується шляхом опису, осмислення, розуміння й пояснення інструментальної практики наукового пізнання, вираз її через спеціальну систему понять і категорій. Вона передбачає переклад основоположень науки в педагогічну теорію й далі – у практику, представляючи філософські абстракції в конкретних концепціях, теоріях, підходах [6].

Виятково важливою є *нормативна функція* методологічної культури, що проявляється у виробленні та впровадженні в практику педагогічних досліджень наукових ідеалів, відомої сукупності стандартів і приписів, правил і парадигм [34]. Нормативна функція методологічної культури виражає належне в теоретичній діяльності й педагогічній практиці, передбачає слідування загальним закономірностям, принципам і світоглядним настановам педагогічної науки та науки викладання.

Нормативна функція методології як така більшою мірою вважалася притаманною класичним, точним наукам, досить жорстко встановлюючи норми наукового пізнання. Проте й педагогіка завжди тяжіла до гранично точного нормування в освіті. Для цього вибиралися ті підстави з методології інших наук, які найбільш повно, конкретно й жорстко пропонували порядок дій виховання й, особливо, навчання. Однак, у наш час нормування як методологічна функція, у своєму «традиційному» змісті, стає функцією гальмування розвитку і педагогіки, і учасників навчально-виховного процесу і навіть не є визначальною в сучасних фундаментальних науках. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. відзначився як час поступового відходження від жорстких приписань у бік усе більш гнучких обґрунтувань [6].

Разом із цим, нормативна функція методологічної культури, на нашу думку, не повинна відходити на задній план, особливо коли дослідникові необхідно скласти нормативну модель педагогічного явища. У багатьох публікаціях (М. Бургін, В. Буряк, С. Гершунський, С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, М. Нікандров, В. Сластьонін та інші) критикується загальна тенденція до нехтування окремими педагогами методологічними підставами в організації науково-педагогічних досліджень або під час оцінки, аналізу, концептуалізації передового й власного педагогічного досвіду. Як приклади, можуть бути розглянуті: невміння окреслити об'єкт і предмет дослідження, визначити його мету, завдання, етапи; здійснити аналіз існуючих концепцій і знайти в них провідні й рушійні ідеї; виявити закономірності протікання тих чи інших педагогічних явищ; обґрунтувати власну модель розвитку педагогічної ситуації; побудувати методику, технологію, алгоритм вирішення конкретного педагогічного

завдання тощо.

Методологічна культура озброює вчителя певними нормами: засобами й методами рефлексії, аналізу й самоаналізу, оцінки й самооцінки педагогічних явищ і подій, пошуку й вибору культурних змістів, моделей і варіантів власної освітньої діяльності [6]. Проявами методологічного безкультур'я є: функціоналізм – ототожнення логіки виховання з логікою навчання, підміна цілісного педагогічного процесу сукупністю розрізнених заходів [42]; формалізація – гіперболізація засобів математичної й формальної логіки в конструюванні моделей педагогічної реальності; канцеляризм, редукціонізм у вживанні наукової термінології і т.д.

Досить важливою функцією методологічної культури виступає *семіотична, або знакова функція*. Людська діяльність, людське спілкування робить необхідним вироблення численних систем знаків за допомогою яких люди могли б передавати один одному різноманітну інформацію й тим самим організувати свою діяльність, прилучатися до світу культури. Методологічна ж культура сприяє освоєнню «мови» науки (поняття, закон, теорія, правило, гіпотеза, модель, метод, факт, процес, інформація тощо), забезпечує розуміння й наділення цінностями й змістами пізнавальної діяльності.

Загальноприйнятим вважається той факт, що без засвоєння мови, наприклад, природничих наук – системи понять, умовних позначень, одиниць вимірювання тощо, неможливим стає їх повноцінне вивчення. Чомусь це не зовсім очевидно для гуманітарних наук. Уважається, що дослідження в галузі педагогіки не потребують таких ґрунтовних знань як в фундаментальних науках, що педагогіка взагалі є не наукою, а мистецтвом, тому не вимагає дотримання методологічних процедур і норм. На нашу думку недоцільною є реконструкція дискусії з цього питання, що ведеться з середини XIX ст. Своє бачення цієї проблеми проілюструємо досить влучним висловом П. Кабанова: педагогіка, поряд із мистецтвом навчання і виховання містить ще і наукову частину [19]. Відповідно має власний, відмінний від суміжних наук (психології, філософії), об'єкт, предмет і методологічний апарат дослідження; характеризується системою провідних категорій, законів і закономірностей, що фіксуються об'єктивно.

Семіотична функція методологічної культури дозволяє вчителеві чітко, правильно і зрозуміло називати, позначати, здійснювати класифікацію, вирізняти видові та родові ознаки й послуговуватися в своїй професійно-педагогічній діяльності категоріями й поняттями, створювати й розвивати мову педагогічної та галузевої науки.

Однією з найважливіших функцій методології є виявлення методів наукового пізнання й раціональне їх використання в науково-дослідній діяльності. Методологічна культура забезпечує інтеграцію таких методів на міждисциплінарному предметному й діяльнісному рівнях [20] й тому виконує *інтеграційну функцію*.

Методологічна культура дозволяє вчителеві глибше проникати в сутність навчально-виховного процесу, виявляти його протиріччя, знаходити закономірності його розвитку, визначати діючі технології педагогічного впливу

на особистість і учнівський колектив [29]. Це її призначення може бути узагальнено *прогностичною функцією*.

Певну роль відіграє методологічна культура у виробленні стратегії, оцінці перспективності тієї або іншої педагогічної концепції, особливо при плануванні дослідження, обґрунтуванні авторських програм. Вона дозволяє здійснити своєрідне передбачення, вказати на найбільш імовірний шлях до успіху, передбачити майбутній результат. Головне місце в такому обґрунтуванні займає здатність охарактеризувати методи і способи руху до мети, їх відповідність загальним вимогам, що склалися в педагогічній і галузевій науці та практиці на сучасний момент [23]. Не менш важливою є здатність до випереджального відбиття, що дозволяє вчителю передбачати реакцію дитини на запланований педагогічний вплив (В.Сластьонін, Е. Тамарін [43]).

Методологічна культура дозволяє визначити спосіб одержання, присвоєння, виробництва й застосування нового змісту педагогічних знань за допомогою глибинного проникнення як у їхнє джерело (методологічну основу), так і в рушійні сили й механізми (умови й засоби реалізації). Високий рівень методологічної культури дозволяє вчителю не тільки застосовувати чужі зразки професійно-педагогічної діяльності, але й створювати власні, неповторні авторські моделі на основі вміння надавати особистісний зміст педагогічним феноменам. Учитель самостійно виробляє педагогічну позицію (стратегію й тактику), тобто ставлення до предмета своєї діяльності [6].

Учитель із високим рівнем методологічної культури може самостійно розробити й науково обґрунтувати програму авторського навчального курсу, спланувати й провести педагогічний експеримент, виявити результати, узагальнити й поширити зроблені висновки [10]. Тому, ще однією важливою функцією методологічної культури виступає *функція креативна*, або творча. Нею визначається підґрунтя творчого характеру роботи самого педагога, забезпечується новизна мислення і педагогічної діяльності.

За Ш. Амонашвілі, В. Загвязинським, М. Поташніком, С. Сисоєвою та іншими, педагогічна творчість виступає і умовою і наслідком оволодіння педагогічною професією [18]. Будь-яка педагогічна ситуація не знає алгоритмізованих рішень. Її учасники вступають у контакт при постійно й часом миттєво мінливих умовах і установках, емоційному тлі і подіях «за кадром», що його визначають, ступені взаємності довіри й поваги й безлічі інших обставин, перелічити які практично неможливо. Тому в педагога й вихователя немає й не може бути алгоритмів поведіння, так само як і нетворчих рішень (В. Буряк [9]).

Освоєння креативної функції методологічної культури допомагає вчителю виходити за рамки засвоєних стереотипів і частіше приймати нестандартні й науково обґрунтовані рішення педагогічних завдань; дозволяє піднятися на більш високий рівень осмислення й вирішення проблем, що виникають у його діяльності. Поступово, оволодіваючи методологічною культурою, вчитель, під час вирішення конкретних методологічних ситуацій, вчиться переносити центр уваги з себе, зі змісту навчального матеріалу на дитину і її проблеми [4]. Чим вище рівень методологічної культури педагога,

тим більш глибоко й цілісно здійснюється осмислення інноваційних підходів, концепцій сучасної освіти (В. Андреев [1]).

Критико-рефлексивна функція методологічної культури, дозволяє вчителю чітко окреслювати проблемні площини своєї науки й відрізнити її предметну галузь від предметних галузей інших наук [25]. Методологічна культура виступає тут як засіб регулювання діяльності на засадах самоусвідомлення та розуміння: розуміючи себе (свої цінності, змісти, цілі, індивідуальні особливості), розуміючи ситуацію (наділяючи змістом події і явища), суб'єкт здатний визначити (вибрати) методологію своїх дій, напрямки й способи діяльності [12].

Необхідність критичного й рефлексивного ставлення вчителя пояснюється сучасним стрімким розвитком як педагогічної науки загалом, так і предметних методик, причому в сукупності з процесами глобалізації й інформатизації. С. Гончаренко влучно називає такий стан «навалою» різних предметних знань, методик, підходів, тенденцій, їх «предметною невпорядкованістю» [13]. Інакше кажучи, вчитель, який перебуває на рівні предметних знань, втрачає «систему координат». Він або повинен, здійснивши критичний аналіз пропонованого розмаїття, вийти з простору парадигми предметних знань і перейти у простір парадигми надпредметних знань, якими і будуть методологічні знання; або пристосуватися до ситуації й тим самим втратити орієнтири в професійній діяльності.

Важлива функція методологічної культури – сприяння розвитку здатностей до аналізу й синтезу, конкретизації й узагальненню, доведенню й спростуванню, формулюванню й перевірці гіпотез, обґрунтуванню своїх тверджень і впорядкуванню знань, веденню дискусій, постановці проблем і пошуку їхніх рішень [8] – *функція професійного саморозвитку вчителя*.

Методологічна культура є тим механізмом саморозвитку педагога, яка формує його як дослідника, творчу особистість. Педагог за її допомогою, не тільки засвоює ідеї у вигляді концепцій, теорій і розробок та привласнює передовий досвід професійної діяльності, але й забезпечує активізацію та узагальнення власного педагогічного досвіду [43]

Оволодіння методологічною культурою й підвищення її рівня є сходження педагогом сходами методологічної майстерності [19]:

- від розуміння методологічних проблем і методологічних знань до використання методологічних установок, і їхньому створенню;
- від методології частковонаукового рівня до методології філософської,
- від рівня однозначної й багатозначної детермінації до діалектичного рівня й рівня цілісного системного підходу.

3-поміж описаних вище, провідною функцією методологічної культури є *світоглядна*, що деякою мірою обумовлює й підпорядковує пізнавальну, прогностичну, семіотичну, критико-рефлексивну, креативну функції та функцію професійного саморозвитку. У цьому сенсі методологічна культура детермінує діяльність педагога, надаючи підстави для розуміння сенсу життя людини, її гуманістичної сутності, ціннісної сфери, культуровідповідного середовища її саморозвитку тощо, на основі чого й виробляється стиль

професійної педагогічної діяльності.

Є. Бондаревська, В. Безпалько, С. Кульневич, В. Сластьонін та інші небезпідставно вважають, що донедавна методологія педагогічної науки ґрунтувалася на філософській, ідеологічній й гносеологічній позиціях єдино правильного марксистсько-ленінського вчення. У таких умовах функція методологічної культури зводилася до підведення під набір «дозволених» методів навчання і виховання певної методологічної бази [6; 28; 42].

Сьогодні, в умовах не лише плюралізму, але й конкуренції методів, прийомів, технологій навчання та виховання, методологічна культура має допомогти вчителю зорієнтуватися у величезному матеріалі теоретичних і практичних психолого-педагогічних і загальнонаукових засобів, історично вироблених людством, знайти місце кожній теорії, парадигмі, підходу, концепції в системі освіти, сформувані на гуманістичних засадах світоглядні настанови в організації педагогічної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Таким чином, методологічна культура виконує певні, відмінні функції в системі професійної підготовки й професійно-педагогічної діяльності вчителя. По-перше, засновуючись на загальних методологічних принципах наукового пізнання, у вчителя формуються світоглядні настанови; по-друге, звичка до всебічного аналізу усіх можливих методів наукового пізнання створює умови для відбору з них найбільш доцільних і коректних у даних умовах діяльності; по-третє, установка на критичне осмислення природних та суспільних явищ уможливорює наукове світосприйняття; по-четверте, система методологічних знань створює умови для обґрунтування програми науково-педагогічного дослідження й оцінки його якості; по-п'яте, система ставлень спрямовує вчителя на виявлення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної науки у її взаємозв'язку з практикою; по-шосте, проявляється там, де неможливі дії за шаблоном, проте потрібна чіткість і грамотність у діях. Нарешті, сформована методологічна культура не тільки виводить освіту на якісно новий рівень, але істотно перебудовує соціальні й професійні якості вчителя як суб'єкта діяльності; приводить до нового бачення світу й наукової картини педагогічної діяльності; надає діяльності вчителя усвідомлений характер. Методологічна культура педагога впливає й на учня, і на колег, допомагає їм переосмислити зміст власної діяльності, змушує відмовитися від стереотипів [4; 19].

Разом із тим, практика показує, що лише деякі вчителі мають на меті вироблення власного концептуального, методологічного підходу до організації педагогічного процесу, розвитку наукового стилю діяльності, стилю мислення. Переважна більшість з них досить успішно працює на рівні окремих прийомів і методів навчання, а їхня діяльність зазвичай носить репродуктивний, екстенсивний характер [1].

Таким чином, ефективність розвитку методологічної культури майбутнього вчителя залежить від ступеня інтеграції професійно-педагогічної освіти, науково-дослідної роботи студента й педагогічної інноватики і, у такий спосіб, обумовлюється єдністю особистісного й професійного зросту. Високий рівень методологічної культури характеризується таким рівнем розвитку, на

якому дії і вчинки майбутнього вчителя визначаються не стільки зовнішніми обставинами, скільки світоглядом і етичними установками.

Висновки. Як показують сучасні дослідження, методологія педагогічної науки стає практико-орієнтованою і спрямовує зусилля вчених на становлення та розвиток професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, стрижнем якої є культура методологічна. Фахівці всіх структур освіти, що володіють методами й процедурами дослідження, технологіями професійно-педагогічної праці, здатні творчо перетворювати педагогічну дійсність і забезпечувати виконання основних завдань навчання та виховання учня на якісно більш високому рівні.

Під методологічною культурою вчителя розуміємо багатогранне й поліфункціональне філософсько-антропологічне й педагогічне явище, яке характеризує культуру мислення, специфічну до сфери освіти, засновану на методологічних знаннях, умінях, навичках, здатності до рефлексії, науковому обґрунтуванні, критичному осмисленні й творчому застосуванні певних концепцій, форм і методів пізнання, управлінні й конструюванні педагогічної теорії і практики з метою вирішення професійно-педагогічних проблем та осмислення власного педагогічного досвіду.

Провідною функцією методологічної культури є світоглядна, якій підпорядковані пізнавальна, нормативна, семіотична, прогностична, критико-рефлексивна, творча функції й функція професійного саморозвитку вчителя. Методологічна культура істотно перебудовує соціальні й професійні якості вчителя як суб'єкта діяльності; приводить до нового бачення світу й наукової картини педагогічної діяльності; надає їй усвідомлений характер.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 607 с.
2. Балл Г. Категория «культура личности» в анализе гуманизации заглавной та професійної освіти / Георгій Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць. – К., 2003. – С. 51–61.
3. Балл Г. О. Интеллектуальная культура осіб і спільнот у контексті раціогуманістичного світогляду / Г. О. Балл // Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі вимог Болонського процесу: Матеріали міжнародної наукової конференції, 21-23 вересня 2009 р. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2009. – С. 10–13.
4. Бережнова Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : дис... д-ра пед. наук – 13.00.01 / Бережнова Елена Викторовна. – Волгоград, 2003. – 432 с.
5. Бойко Е. Ф. Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации : дис... к-та пед. наук – 13.00.08 / Бойко Елена Фёдоровна. – Новокузнецк, 2003. – 159 с.
6. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / ред. Е. В. Бондаревской. – М.-Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
7. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
8. Бургин М. С. Понятия и функции методологии. (К итогам дискуссии) / М.

С. Бургин // Советская педагогика. – 1990. – № 10. – С. 74–77.

9. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / В. К. Буряк. – К. : Деміур, 2005. – 232 с.

10. Валеєв Г. Х. Формирование методологической культуры педагога-исследователя : монография / Г. Х. Валеєв. – Челябинск : Факел; Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2000. – 192 с.

11. Вегнер Е. Г. Формирование методологической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения : дис... к-та пед. наук –13.00.02 / Вегнер Елена Григорьевна. – М., 2007. – 212 с.

12. Глаголева Ю. И. Педагогические условия становления методологической культуры учащихся : дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01 / Глаголева Юлия Игоревна. – Псков, 2002. – 245 с.

13. Гончаренко С. Фундаментальність знань учителя як новий виклик розвитку суспільства / Семен Гончаренко, Василь Кушнір, Григорій Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 3. – С. 9–20.

14. Гриньов В. Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя : дис...к-та пед. наук – 13.00.04 / Гриньов Віталій Йосипович. – Х., 2002. – 179 с.

15. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... д-ра пед. наук – 13.00.04 / Гриньова Валентина Михайлівна. – Х., 2000. – 520 с.

16. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1977. – № 5. – С. 84–90.

17. Дубова М. В. Дидактический аспект развития методологической культуры студентов – будущих учителей : : дис...к-та пед. наук – 13.00.01 / Дубова Марина Вениаминовна. – Саранск – 2004. – 196 с.

18. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед-ий] / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

19. Кабанов П. Г. Методологическая культура педагога как предмет философского анализа : дис. ... к-та филос. Наук – 09.00.01 / Кабанов Петр Георгиевич. – Томск, 1997. – 215 с.

20. Казанцев С. Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе : дис... д-ра пед. наук – 13.00.01 / Казанцев Сергей Яковлевич. – Казань, 2000. – 300 с.

21. Кириллов В. К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза / В. К. Кириллов // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. 1/57. – С 75–78.

22. Климов С. Н. Методологическая культура воспитательной деятельности / С. Н. Климов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 11–14.

23. Комкова Е. И. Методология, теория и методы психологических исследований : учебно-методический комплекс / Е. И. Комкова. – Минск : Из-во МИУ, 2012. – 256 с.

24. Кравцов В. О. Формування методологічної культури як чинник ефективної соціалізації майбутнього вчителя / В. О. Кравцов // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград, 2010. – Вип. 14. – С.183–187.

25. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие / В.

В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

26. Краевский В. В. Сам себе Архимед (о «чужом» и «своем» в педагогике) / В. В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 115–121.

27. Кузнецов В. И. К типологии методологических исследований науки / В. И. Кузнецов // Философия науки. – 2004. – № 1 (20). – С. 30–42.

28. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

29. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.

30. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [Монографія] / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.

31. Ладенко И. С. Рефлексия в науке и обучении : Сб. науч. тр. / И. С. Ладенко. – Новосибирск : ИИФФСО, 1989. – 254 с.

32. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.

33. Методологическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

34. Методологическое сознание в современной науке / П. Ф. Йолон, С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский и др.; ред. П. Ф. Йолон. – К. : Наук. думка. 1989. – 336 с.

35. Мосолов В. А. Формировать методологическую культуру учителя / В. А. Мосолов // Педагогика. – 1990. – № 3. – С. 67–69.

36. Новая философская энциклопедия в 4-х томах. – М. : Мысль, 2010. – Т.2. – 634 с.

37. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

38. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і практика : Монографія / В. Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

39. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. Наук : спец. 13.00.04. – «теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рибалко. – Х., 2008. – 42 с.

40. Рябоконт Н. В. Философия и методология науки : лекции / Н. В. Рябоконт. – Минск : Из-во МИУ, 2010. – 420 с.

41. Саврушева М. Философия науки и техники : учебное пособие для магистрантов / автор-составитель М. И. Саврушева. – Омск, 2013. – 120 с.

42. Семиченко В. А. Методологічна культура викладача вищої школи як умова формування його професіоналізму / В. А. Семиченко // Науковий вісник МДУ, 2010. – Вип. 12. – С. 154–160.

43. Слостенин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88.

44. Ходусов А. Н. Формирование методологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук – 13.00.08 / Ходусов Александр Николаевич – М., 1997. – 430 с.

45. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навчальний посібник : Вид. 2-ге, допов. / ред. проф. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

Етно-художня культура: чинник розвитку українського суспільства

У зв'язку з поширенням явища глобалізації питання міжкультурної взаємодії й взаєморозуміння народів здобувають геополітичний характер. Проблема загострюється в силу міграційних процесів, характерних як для розвинених країн об'єднаної Європи, так і для України. Нині відособлене існування народів і культур стає неможливим, тому що інтенсифікація міграційних і демографічних процесів, збільшення числа етнічно змішаних родин, утворення багатонаціональних колективів у соціальних інститутах значно розширюють рамки міжетнічної взаємодії. В умовах міжкультурного обміну народів Азії, Європи, Америки виникають проблеми національної й конфесійної напруги. Культурні зміни, ведуть до універсалізації, утвердження цінностей культурного плюралізму.

Негативні наслідки процесів глобалізації й міжнаціональних комунікацій можна коректувати введенням етно-художньої культури до суспільної свідомості. Формування цивілізованого етнокультурного середовища повинно стати одним із завдань системи навчання.

Етно-художня культура проявляється у розумінні феномена культури, її ролі в людській життєдіяльності, збереженні й передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури, у знанні форм і типів культур, умінні оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їхнього створення, у здатності до міжкультурного діалогу; у знанні рідної, державної та іноземної мов, у наукових уявленнях про особистість, фактори її формування в процесі соціалізації, розумінні національних особливостей народу, народних традицій і вмінні їх використовувати в практиці міжетнічної взаємодії.

Духовна спадщина людства доступна для нащадків у формі духовних і матеріальних цінностей, які пізнаються особистістю у процесі навчання, виховання і здобуття власного досвіду. Сучасні тенденції та пріоритети у вихованні передбачають підвищення уваги до емоційно-естетичного, художнього розвитку особистості, що пов'язано із формуванням моральності, гуманних засад діяльності людини.

У «Національній доктрині розвитку освіти» підкреслюється необхідність виховання такого покоління людей, яке здатне до збереження й примноження соціальних і духовних цінностей національної культури; орієнтації освіти власне на особистість учня і сприйняття ним загальнолюдських цінностей; розвиток особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації та усього світу [11, с. 4].

Разом із тим, розгляд різних підходів до проблеми формування етно-художньої культури дозволило виявити суперечності між:

- необхідністю збереження національних традицій й девальвацією духовно-моральних цінностей в суспільстві;
- існуванням окремого емпіричного досвіду формування етно-художньої

культури й відсутністю наукового підходу до осмислення даної проблеми;

– наявністю нових підходів до формування етно-художньої культури молоді й недостатнім використанням потенціалу соціальних інститутів й їх реалізації.

Незважаючи на наявні досягнення в цій галузі, проблема формування етно-художньої культури залишається далекою від свого остаточного завершення. І саме тут викриваються широкі перспективи для подальших досліджень.

Фактори активізації етнокультурної освіти й виховання молоді

Етно-художня культура складна й багатоманітна. Це поняття недостатньо розроблено, незважаючи на те, що на початку XXI століття науки, що вивчають етнічні проблеми, активно розвиваються.

Дослідження поняття «етно-художня культура» ґрунтується на системному підході. Складність її структури й внутрішніх зв'язків спричиняє виникнення поля міждисциплінарних досліджень і дискусій у сучасному осмисленні цього складного феномену.

В національній антології розвиток культури особистості розглядається в контексті збагнення духовних основ народної культури, починаючи із педагогічних праць Н. Блонського, І. Ільїна, П. Каптерева, М. Пирогова, В. Розанова, Л. Толстого, К. Ушинського, С. Шацького та інших. Проблема розробки духовних основ національної самосвідомості присвячено класичні праці культурологів, етнологів – Г. Гачева, Л. Гумільова, Н. Данилевського, К. Леонтьева та інших. Видатні вчені минулого пов'язували проблему духовного розвитку особистості з ідеями національного виховання, становленням творчої індивідуальності, де головним духовним стрижнем особистості виступають загальнолюдські ідеали й цінності.

Неоцінений досвід міститься в працях з етнографії й фольклору (М. Бахтин, Т. Бортникова, Ю. Бромлей, Г. Волков, Е. Григор'єва, В. Гусєв, М. Долженкова, А. Каргин, А. Лазарєв, Е. Стрельцова, В. Цукерман та інші).

Проблемам формування й розвитку особистості на підґрунті народної культури присвячені наукові розвідки Т. Бакланової, С. Єрмолової, М. Жирова, Т. Петракової, Л. Рапацької, Т. Руліної, Н. Сокольникової, Т. Шпикалової та інших авторів. Велике значення для даного дослідження мають сучасні праці з проблем культурології й соціально-культурної діяльності (М. Аріарській, С. Артановський, Г. Бирженюк, Г. Бутиков, Г. Євтеєва, С. Іконникова, А. Каргин, Т. Кисельова, Ю. Красильников, Е. Літовкин, А. Марков, С. Махліна, В. Орлов, В. Селиванов, Е. Соколов, Ю. Стрільцов, В. Триодін, Н. Ярошенко й інші).

Розкриваючи природу формування та розвитку ціннісного ставлення особистості до національної художньої культури, ми спиралися на праці, присвячені висвітленню аспектів національної освіти та виховання (І. Бєх, І. Зязюн, В. Кузь, Ю. Руденко, Б. Ступарик), виховання й формування світоглядних уявлень особистості засобами мистецтва (В. Демиденко, Н. Кузан, О. Опалюк), естетичної культури майбутнього вчителя (А. Дем'янчук, С. Мельничук), теорії діяльності й розвитку особистості (О. Асмолов, Г. Балл,

М. Бастун, Л. Виготський, В. Гордієнко, В. Паламарчук, А. Флієр, О. Шевнюк, Г. Юнг та інші), ідеї формування національної й художньої культури засобами художньо-естетичного виховання (Т. Антоненко, Є. Антонович, Н. Аніщенко, Л. Бутенко, Л. Етніс, Є. Зеленов, О. Рудницька, Г. Шевченко та інші), особливості світосприйняття національного декоративного мистецтва (Т. Агапова, Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич, О. Кульчицька, О. Матковська, А. Пікуш, Б. Рибаків та інші), підходи до формування культури особистості майбутнього вчителя (А. Бойко, М. Васильєва, В. Гриньова, О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, С. Коновець, В. Орлов, І. Прокопенко, Т. Рейзенкінд, Н. Савченко, С. Сисоєва, В. Шахов, М. Фіцула та інші).

У вивченні людини та в аспектах, пов'язаних з її розвитком і становленням як суб'єкта діяльності й носія етно-художньої культури, провідне місце посідає культурологічний підхід. Цей методологічний орієнтир зумовлює розгляд людини як вільної, активної індивідуальності, здатної до самодетермінації, саморозвитку й самовдосконалення у результаті спілкування з іншими, у рамках прилучення до різних культур.

На думку сучасних учених, культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, створення людиною світу культури в собі, участі в діалозі культур, де відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених у культурі змістів. Він зосереджує увагу на людині як на суб'єкті культури, здатному вмещувати в собі всі «старі» змісти культури й одночасно створювати нові.

Як методологічна основа сучасної педагогічної науки культурологічний підхід припускає використання феномена культури як стрижневого у розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів. Фундаментальними принципами культурологічного аналізу педагогічних проблем слугує системна реконструкція культури; облік суб'єктності культурного розвитку й діяльнісного характеру реалізації суб'єктного початку в культурі; нормативного й креативного аспектів буття культури. Культурологічний підхід припускає розгляд людини, розуміння й пояснення її свідомості та індивідуальності у площині феномена культури. У логіці даного підходу різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури, а саме свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість, розуміються в «ієрархічному сполученні» як грані цілісної культурної людини.

Культурологічний підхід – це особлива методологічна позиція, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину головною діючою особою. Саме усвідомлення культури як умови становлення, стимулу й духовно-практичної підстави соціального розвитку людини детермінувало появу нового фундаментального способу наукового пізнання, що одержав найменування «культурологічний підхід». Його сутність полягає в тому, що при вивченні об'єктів, процесів і явищ суспільного й особистісного плану виявляються й аналізуються найбільш характерні культурні просторові й тимчасові грані.

Поняття культури є складним і неоднозначним. Культура в різних її проявах є об'єктом і предметом вивчення багатьох конкретних наук. Це археологія,

етнографія, історія й соціологія. Кожна із цих наук створює своє певне уявлення про культуру. Разом з тим, це поняття залишається надзвичайно невизначеним: важко назвати інше слово, яке мало б безліч значущих відтінків. Це не випадково, тому що етнокультурне різноманіття є невичерпним джерелом збагачення світової культури людства, без якого вона неминуче деградує.

Людина також уважається феноменом культури, тому культура визначається як творчий принцип життя особистості й суспільства в цілому; як просте вміння, доведене до рівня мистецтва, але й морально санкціонована ціль.

Слід зазначити, що на сучасному етапі поняття «культура» вживається в широкому й вузькому значеннях. Культуру досліджують майже всі науки, але з різних точок зору, відповідно до якої кожна з наук дає своє тлумачення терміну, що породжує велику кількість взаємодоповнюючих і взаємовиключних визначень [20].

Залежно від критеріїв, існують різні класифікації культури. Відповідно до змісту діяльності, її поділяють на матеріальну й духовну; відповідно до рівня і форм соціальної взаємодії – на суперкультуру (культуру конкретного суспільства), субкультуру (культуру співтовариств), контркультуру (культуру девіантних соціальних груп), конфронтаційну культуру (культуру соціальних груп) тощо [1].

У кожній культурі є певні цінності, які визначаються й підтримуються якоюсь частиною або групою людей, що називаються субкультурами. У субкультурі виділяють окремі вікові групи: наприклад, молодь створює культурні цінності, які приймає тільки ця вікова група (стиль одягу, поведіння, смаки, мова тощо). Субкультури можуть створювати представники певних професій (особливо ті, що пов'язані з мистецтвом) [16].

Україна належить до держав з полікультурним середовищем, сформоване на її території протягом багатьох століть. Одне покоління залишало після себе культурні традиції, інше, удосконаливши їх, передавало наступному. Співіснування різних етнічних груп у певних соціальних умовах сприяло наробітку соціального досвіду, створенню певних норм взаємин. Сучасне українське суспільство полікультурне, оскільки воно поєднує людей різних національностей з багатьма формами взаємодії й взаємовпливів.

Суперечлива комбінація різних етнічних культур, їх взаємозбагачення просуває суспільний прогрес, розбудовує людство у повній відповідності з природним законом збереження природної й соціокультурної різноманітності як основи життєдіяльності соціуму. У процесі зміни суспільних формацій, їх ціннісних підстав, від покоління до покоління дбайливо передаються накопичені цінності духовної й матеріальної культури, збереженню й збільшенню яких слугують традиції й традиційні культури. Їхнє вивчення дозволяє формувати й вирішувати принципово важливі питання будови й функціонування сучасного суспільства та проводити аналіз різних сфер суспільної діяльності. Із цього погляду, не тільки збереження, але й наукове осмислення традиційних народних культур, їх життєвих сил й історичних перспектив має неминуше фундаментальне значення. Таке дослідження є не лише теоретично значущим, воно викликане й практичними потребами

суспільних систем, тому що традиції й традиційні культури відіграють важливу роль у підтримці стабільності українського народу.

Визначальний внесок у дослідження теоретико-методологічних аспектів етнокультурних процесів внесли відомі учені: В. Сухомлинський, Ю. Бромлей, Є. Баллер, Ю. Аверкієва, С. Арутюнов, Л. Гумільов, В. Йорданський, В. Левкович, А. Садохін, М. Мнакацян, С. Токарев. Філософські праці Г. Плеханова, В. Сильвестрова, Н. Бердяєва, П. Гуревича, Ю. Жданова.

У другій половині ХХ століття в силу певних економічних, політичних обставин активізувалася низка факторів суспільного розвитку, одним із яких став зріст етнічної й расової свідомості людей [16]. Етноси, які раніше були залежні, звільнившись, створили самостійні держави з унікальними соціокультурними ідеалами, віруваннями, традиціями, звичаями й світоглядом. Ці народи прагнуть бути рівноправними партнерами у всій розмаїтості міжнародних відносин.

Інший важливий фактор, що тільки актуалізує проблему етнокультурної освіти й впливає на процес формування в суспільстві етнокультурного простору, – це міграційні процеси, які значно підсилюють міжкультурні контакти.

Причини міжнародної інтеграції спонукають до толерантних міжкультурних відносин. Людина, що мігрує в іншу країну, з'являється в нових соціокультурних умовах і повинна до них не тільки пристосовуватися, але й уміти в цих умовах співіснувати. У свою чергу, роботодавець, що приймає на роботу іноземця, повинен будувати з ним свої відносини на принципах рівноправ'я й терпимості.

Ще одним важливим фактором варто визначити глобалізацію світу. Глобальні процеси змінюють не тільки економіку, політику, вони впливають і на картину міжкультурних зв'язків. Під час глобалізації неможливо позбутися інтегративного фактору, що призводить до руйнування історичних бар'єрів між народами, до розвитку загальнолюдської цивілізації [16]. У цих умовах важливо зберігати етнічні й культурні своєрідність і розмаїтість. Фактором актуалізації етнокультурної освіти є широке поширення різноманітних форм міжнародного співробітництва. Сучасні темпи розвитку світового співтовариства впливають на інтенсивність міжкультурної комунікації, що є однією з галузей, які швидко розвиваються й користуються попитом. Міжкультурне спілкування – процес обміну інформацією між окремими особистостями й групами людей, має істотні розходження в сприйнятті й поводженні [21].

Дослідження з міжкультурного спілкування вперше були проведені в США при вивченні конфронтації різних расових і етнічних груп. Розвиток теорії міжкультурного спілкування продемонструвало значні розходження в стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення, поведінки, комунікації, властиві представникам різних культур. Серед закордонних дослідників, що розглядали проблеми міжкультурного спілкування, заслуговують на увагу роботи Р. Гарсія, С. Гасанова, С. Ніето, М. Маклюєна, Н. Осипової, А. Перга, Д. Хувс, Е. Черикової. Активно досліджували дані проблеми й українські вчені, зокрема Е. Баграмов, Ю. Бромлей, Ф. Гороховський, М. Евтух, В. Заслуженюк, В. Присакар, Ю. Саєнко та інші.

На сучасному етапі, коли в Україні на хвилі соціального відновлення зростає прагнення до відкритого суспільства й інтеграції до світового і європейського культурно-освітнього простору, створюються наукові й методичні центри з даної проблеми, виникає природний інтерес до різних країн.

Однією з особливостей української держави є те, що в ній втілюються інтереси різноманітного цивільного суспільства, різного за своїми національним, мовним, конфесіональним і політичним складом, культурою й традиціями. Твердження національної державності у 1991 році стало можливим, зокрема, за рахунок раціональних компромісів між різними національними, політичними, професійними й іншими соціальними групами.

Україна вважається унікальною державою за своєю палітрою населення, причому даний факт розцінюється як результат міграційних процесів азіатських і європейських народів протягом 5 тисяч років [8].

Сучасне українське суспільство, за своєю суттю, є полікультурним, оскільки поєднує людей різних національностей з усіма формами взаємодії й взаємовпливів. Національне, мовне, конфесіональне й політичне різноманіття українського суспільства спричиняє його полікультурність.

За загальним визнанням, полікультурність сьогодні виступає внутрішнім резервом і ресурсом подальшого розвитку національної державності, джерелом соціального прогресу українських націй. Ці ресурси повинні бути раціонально використані в інтересах національної держави, інакше різноманіття цивільного суспільства може стати причиною перманентних соціальних і політичних конфліктів і привести до занепаду й руйнування як цивільного суспільства, так і національної державності. Зміцнення ж цивільного суспільства, завдяки гармонізації інтересів його представників є потенціалом розвитку сучасних держав і реалізації їх соціально значимих функцій.

Сутність і зміст етно-художньої культури особистості

У ході визначення поняття етно-художня культура, ми дійшли висновку, що етно-художня культура збірне поняття, що не має чітко визначених меж, й включає культурні пласти різних епох, від глибокої стародавності й дотепер.

Термін «культура» здавна застосовується для позначення того, що зроблено людиною. У сучасному довіднику з філософії зазначається: «культура (віл лат. *cultura* – оброблення, виховання, освіта, вшанування) – сукупність позабіологічних засобів і механізмів людської діяльності, необхідних для адаптації природного середовища і регуляція суспільного життя» [19, с. 576].

Сучасне наукове поняття «культура людини» визначається як якість особистості, невід’ємна від поняття «культура людства» в цілому. «У широкому розумінні цього слова, культурою вважають усе, що має людина чи громада людей не від природи, а вже від власного розуму і власної творчості, як у царині матеріальній, так і в духовній...» – відзначає український культурознавець Д. Антонович [16, с. 17].

Але культура не тільки прилучає людину до акумульованих у досвіді досягнень попередніх поколінь. Одночасно вона порівняно жорстко обмежує всі види його суспільної й особистої діяльності, відповідним чином регулюючи

їх, у чому проявляється її регулятивна функція. Традиційна народна культура складалася тисячоліттями, дбайливо зберігалася й успадковувалася безліччю поколінь. Її унікальність проявляється в усьому: в її змісті, в способах зберігання, передачі й поширенні. Вона має найглибше історичне коріння.

З метою розкриття сутності даного поняття нами розглянуто значення категорій, його складових: «етнос», «культура», «художня культура». Відзначається, що найбільш вивченою в педагогіці є проблема етнокультурного виховання (А. Басова, В. Власова, Д. Латипов і інші).

Етнокультурна освіта визначена нами як складова освіти, спрямована на збереження етнокультурної ідентичності особистості шляхом прилучення до рідної мови й культури з одночасним освоєнням цінностей світової культури.

Культура може жити й розвиватися тільки за умови забезпечення наступності соціального й духовного досвіду. Проведений у нашому дослідженні аналіз дозволив розглядати етнокультуру особистості, насамперед, як ступінь її знайомства із сукупним соціальним досвідом націй у цілому й, особливо, з нормами міжлюдських відносин і оцінних ієрархій, виробленими досвідом. Етнокультура – це складне інтегративне поняття, що включає в себе теоретичну й практичну готовність до життєдіяльності в поліетнічному соціумі. Етнокультура – один із компонентів професійної компетентності майбутніх вчителів і фактор їхньої конкурентоспроможності у майбутній професійній.

Однією з найзначніших сфер духовної культури є культура художня. Художня культура становить частину культури естетичної, більш складного і місткого поняття, аніж культура художня. Як синонімічний до поняття художньої культури вживається термін «мистецтво». Власне, художню культуру (або мистецтво) можна розуміти як специфічне упредметнення естетичного світу людини. Саме поняття художності означає якраз міру естетичності твору мистецтва.

Розглянемо поняття художня культура. Художня освіта молоді є могутнім джерелом формування її духовної культури. Пізнання національних і загальнолюдських цінностей через мистецтво сприяє формуванню морального здоров'я покоління. Необхідність поширення та виховання художньої культури відстоювали визнані педагоги-науковці А. Бойко, І. Волков, Б. Мейлах, Л. Масол, Б. Неменський та інші. Дослідження, проведені низкою авторів, показують, що творча самореалізація в художній діяльності сприяє становленню високорозвиненої, культурної особистості, спрямованої на позитивне творення.

У більш вузькому значенні термін «культура» означає тільки сферу духовного життя людини – політичну, наукову, моральну, естетичну та ін. Особливістю художньої культури є те, що в ній зафіксовані всі позначені види людської життєдіяльності. Так, перетворююча діяльністю входить до складу художньої культури завдяки створенню її носіями художніх творів, комунікативна реалізує себе в процесі споживання художніх цінностей, ціннісно-орієнтовна проявляється як оцінка творів мистецтва, методів, стилів, напрямків художнього розвитку, нарешті, пізнавальна діяльність виражається через вивчення художніх цінностей.

Художність – це складне поєднання творчих і професійних якостей, які визначають кінцевий результат праці творця в мистецтві. Художності характерні завершеність адекватного втілення творчого задуму, «артистизм», який є умовою активного впливу твору на читача, глядача, слухача. Художність безпосередньо пов'язана з творчою свободою, оригінальністю, смаком, почуттям міри автора у висвітленні теми. До художніх належать твори, де в співзвучності з ідеальними нормами та вимогами теорії мистецтв реалізується професійний творчий процес, органічно поєднуються форма і зміст. Художне – все те, що стосується мистецтва і є концентратом естетичного.

Художня культура – компонент духовної сфери культури, змістом і метою якої є емоційно-почуттєве освоєння світу та відбиття його у творах мистецтва. Вона складається з субстанціональних елементів: твори мистецтва, художні традиції, норми; і функціональних: художня діяльність, спрямована на створення, збереження, обмін, розподіл, розповсюдження, споживання творів мистецтва, його норм, традицій тощо, всіх рівнів художньої діяльності; і соціальних інститутів, які забезпечують формування людини-суб'єкта.

Художня культура існує в формі предметної й особистісної. До її структури входять усі види, роди й жанри мистецтва, характер їх створення та функціонування. Художня культура – це безперечно духовне надбання людини, істотно пов'язане з моральною культурою особистості.

З формального боку художню культуру утворює сукупність художніх цінностей, а також певна система їх відтворення та функціонування. До художньої культури епохи належать: сукупність художніх цінностей (творів мистецтва), наслідуваних (завжди вибірково) від попередників; комплекс художніх цінностей власне даної історичної епохи; набір сформованих і загальноприйнятих норм та «технологій» мистецтва; усілякі творчі об'єднання безпосередніх виробників художніх цінностей – художників (корпорації, братства, гуртки, спілки); художня критика тощо [13].

Художня культура особистості – це складне особистісне утворення, яке характеризується володінням певною системою знань у галузі мистецтва, художньо-естетичним баченням оточуючої дійсності, емоційно-оцінювальним ставленням до неї, сформованістю художнього смаку і певним виявом майстерності в художньо-творчій діяльності.

Художня культура сучасності охоплює і дуже давні, і порівняно нові види мистецтва. Так, образотворче мистецтво існує ще з часів первісного суспільства, а історія кінематографії налічує ледь більше сотні років. З середини ХХ ст. дістав розвиток такий новий вид мистецтва як телебачення. Останні десятиліття позначені появою різноманітних форм медіа-мистецтва (відеокліпи, відео-інсталяції, відеоскульптура тощо). Зазнала змін і традиційна для попередніх часів загальна класифікація мистецтв. Тепер прийнято, окрім літератури, музики, театру та кінематографії, виділяти також візуальні мистецтва (дефініція, яка об'єднує як традиційні образотворчі мистецтва, так і новітні медіаційні й інформаційні). Система мистецтв не є замкнутою, отже, з подальшим розвитком суспільства, його технічних і духовних аспектів, можуть з'явитися і нові, невідомі сучасності види мистецтва.

Таким чином *етно-художня культура* – це складне динамічне особистісне утворення, яке включає в себе прилучення до рідної мови й культури з одночасним освоєнням цінностей світової культури та мистецтва, основане на світоглядних орієнтаціях і компетенціях у сфері художньої культури, сформованих потребах у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі опанування цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини.

Для формування етно-художньої культури особистості кожен вид мистецтва пропонує свій «матеріал», свої методи і прийоми. У народному мистецтві такими методами є традиції. Знання народного мистецтва в першу чергу збагачує художню культуру й духовні якості людини. Фундаментальні розробки законів, закономірностей, особливостей творчого процесу в прикладному мистецтві різних народів (у тому числі й українського), в різні історичні періоди, були здійснені мистецтвознавцями: А. Концедікас, Т. Кузнецовою, С. Масленіциним, А. Салтиковим та іншими [7; 8; 10; 13].

Незважаючи на наявність низки робіт, що становлять загальний теоретичний і методичний фундамент професійного розвитку особистості, спеціальне дослідження науково-методичного забезпечення формування етно-художньої культури відсутнє. Використання в наш час окремих засобів становлення етно-художньої культури носить фрагментарний характер і вимагає систематизації, оскільки відсутність цілісного уявлення щодо цієї проблеми й способів її вирішення не дозволяє в повному обсязі використовувати величезний творчий потенціал особистості.

Сьогодні мистецтво у системі сучасної освіти розглядається як суттєвий компонент загальної освіти школяра. Його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій осягаються потаємні найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу. Сучасне навчання, і мистецьке, зокрема, ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, визначених в основних нормативних документах освіти – державних стандартах, програмах, підручниках. Нові реалії вимагають змін до методологічних засад вивчення предмета, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю.

Державний стандарт початкової загальної освіти прийнятий Постановою Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462, розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Метою освітньої галузі «Мистецтво» є формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом

здобуття власного естетичного досвіду. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

1) виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища;

2) формування в учнів на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність та видову специфіку мистецтва;

3) розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів, їхніх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження та спілкування.

Зміст освітньої галузі «Мистецтво» визначається за такими змістовими лініями: музична, образотворча та мистецько-синтетична (відповідно хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва), які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів [4]. У наші дні виникає гостра необхідність у вирішенні протиріччя між зростаючими потребами суспільства у високоморальній, естетично й духовно розвинутій особистості й сучасним станом нашого суспільства. Тому, перед педагогами постає завдання забезпечити у взаємодії з іншими соціально-педагогічними інститутами формування духовно багатого, морально й естетично розвиненого підростаючого покоління, такого, що знає й поважає культуру свого народу, уміє зберігати знання й вміння, пов'язані з розвитком та примноженням етно-культурного багатства й розмаїття.

Тривалий час школяр одержував знання, в основному, за допомогою вивчення диференційованих навчальних курсів. Це приводило до того, що шкільні знання так і залишалися розрізненими відомостями, розчленованими за предметною ознакою. У результаті в учня не створювалася цілісна картина досліджуваного. Потреба долати вищезгадане протиріччя привело нас до активного пошуку шляхів застосування міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів з метою формування етно-художньої культури підростаючого покоління.

До основних компонентів етно-художньої культури нами віднесено: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, емоційно-почуттєвий.

Когнітивний компонент включає сприйняття знань, ознайомлення з термінологією народної культури, традицій, фольклору, історії народних традицій, знання з художньої культури України, видів художнього мистецтва тощо. На етапі становлення когнітивного компоненту в суб'єкта має сформуватися система фактів, ідей, уявлень; відбутися процес усвідомлення надбань української культури, цінностей національної етно-художньої культури в їх історичному розвитку; започаткуватися пізнавальний інтерес до вивчення художньої спадщини українців та емоційний відгук на запропоновані етно-художні цінності.

Мотиваційний компонент включає розуміння суб'єктом власних культурних основ, що впливають на особисті переконання, цінності й установки; якості, які відображають відкритість, співчуття, теплоту, толерантність; готовність працювати з людьми різного культурного походження; долати, роз'яснювати й ураховувати стереотипи й забобони на етнічному й соціокультурному тлі. Формування мотиваційного компоненту

передбачає подальший розвиток поглядів, переконань, цінностей, інтересів стосовно національної художньої культури, культурних надбань України.

Діяльнісно-поведінковий компонент віддзеркалює процес перенесення знань, цінностей у нову площину – особистісну; становлення й закріплення відповідних художньо-практичних знань, умінь, навичок, компетентностей. Механізмом формування цього компоненту є аналіз суб'єктом рівня своєї національної етно-художньої культури чи культури окремої країни з позицій новонабутих знань, і зміна під впливом цього своєї національної художньої культури, перетворення у свій внутрішній світ досягнень національної етно-художньої культури, прилучення до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, самовизначення в світі культури, включення в її творення, удосконалення власного духовного світу.

Емоційно-чуттєвий компонент включає в себе показники культури почуттів, особистісно-позитивне ставлення до мистецьких цінностей; усвідомлення власної причетності до художніх традицій свого народу з одночасним розумінням особливостей інших національних картин світу; показники культури міжнародного спілкування; потреби в творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні у процесі опанування цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини. Формування цього компонента відбувається шляхом вивчення художніх традицій народів різних країн, використання музичних творів, які розкривають красу української музичної культури.

Виходячи зі змісту етно-художньої культури ми виділили рівні сформованості цього складного динамічного утворення.

Високий рівень сформованості етно-художньої культури включає в себе міцні й глибокі знання в галузі національної культури, здатність до моральних суджень у ситуації міжнародного спілкування; прояв поваги до різних культур; наявність достатньої кількості знань у сфері етики спілкування з людьми різних етносів; уміння оцінювати соціальну ситуацію в країні, республіці тощо; розвинені особистісні якості, як толерантність, співчуття, милосердя, гуманність тощо; добре орієнтування в різних мистецьких жанрах, творах народної культури.

Середній рівень характеризується наявністю пізнавального інтересу до національної культури, емоційно-оцінного ставлення до неї; здатності суб'єктивно оцінювати соціальну ситуацію, наявністю основних знань у сфері етики спілкування з людьми різних етносів; знань з етикету; частково сформованого орієнтування в жанрах, окремих творах народної української культури, інших етносів.

Низький рівень сформованості етно-художньої культури характеризується відсутністю інтересу до народної культури; невмінням оцінювати соціальну ситуацію в країні, дезорієнтуванням в жанрах, відсутністю знань щодо творів народної культури, щодо соціальних, культурних норм поведінки; байдужістю до етнокультурних проблем; не сформованістю етики спілкування з людьми різних етносів, відсутністю знання в галузі етикету.

Дуже низький рівень сформованості етно-художньої культури характеризується таким чином: нерозвинуті спеціалізовані знання й розуміння

історії, традицій, цінностей, сімейних систем і форм художнього самовираження, не проявляється активність при вивченні фольклору, українських традицій та історії мистецтв, рідної мови.

У нашому дослідженні ми виокремили *дидактичні умови*, які, на наш погляд, сприяють формуванню етно-художньої в навчально-виховному процесі, з-поміж них:

- розробка спеціального методичного забезпечення з формування етно-художньої культури особистості;
- актуалізація знань з українського фольклору шляхом впровадження мультимедійних технологій;
- забезпечення етно-художньої спрямованості навчальних занять шляхом використання міжпредметних зв'язків;
- активізація процесів рефлексії етно-культурного досвіду.

Модель формування етно-художньої культури особистості представлена на рис. 1.



Рис. 1. Модель формування етно-художньої культури засобами навчально-виховного процесу

Педагогічна сутність етно-художньої культури полягає у відтворенні в наступних поколіннях того кращого, що вироблено українським народом упродовж усієї історії свого існування. Отже, виховання особистості на національно-культурних традиціях українського народу, забезпечує її прилучення до високих духовних і матеріальних надбань свого народу, засвоєння й примноження кращих звичаїв, формування етно-художньої культури, моральних норм, естетичних цінностей та інших елементів культурної спадщини, якостей українського народу, специфіки його емоційної та інтелектуальної сфери, що зберігаються нацією, розвиваються і передаються протягом століть.

Висновки. Огляд наукових досліджень проблеми формування художньої та етно-художньої культури особистості дозволив розкрити взаємопов'язаність таких понять: «культура», «естетична культура», «художня культура», «народна культура», «мистецтво», «художньо-творча діяльність», «художні здібності». У ході аналізу наукових джерел було з'ясовано співвідношення естетичного та етно-художнього виховання, а також уточнено поняття «етно-художня культура».

Етно-художня культура – це складне динамічне особистісне утворення, яке включає в себе прилучення до рідної мови й культури з одночасним освоєнням цінностей світової культури та мистецтва; основане на світоглядних орієнтаціях і компетенціях у сфері художньої культури, сформованих потребах у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі опанування цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини. До основних компонентів етно-художньої культури нами віднесено: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, емоційно-чуттєвий.

Дидактичними умовами, які сприяють ефективності й результативності формування етно-художньої культури в навчально-виховному процесі є: розробка спеціального методичного забезпечення з формування етно-художньої культури особистості; актуалізація знань з українського фольклору шляхом впровадження мультимедійних технологій; забезпечення етно-художньої спрямованості навчальних занять шляхом використання міжпредметних зв'язків; активізація процесів рефлексії етно-культурного досвіду.

Література

1. . Великий енциклопедичний словник. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – М. : Спб. – 1998. – С. 67.
2. Батицький М. В. Музична мозаїка: Музично-дидактичні ігри / М. В. Батицький. – К. : Музична Україна, 1990. – 80 с.
3. Гумінська О. О. Уроки музики у загальноосвітній школі : [методичний посібник] / О. О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 104 с.
4. Додаток № 1 до листа МОНмолодьспорту України від 01.06.2012, № 1/9-426.
5. Измайлова Е. Л. Воспитание музыкальных навыков в детских играх / Е. Л. Измайлова. – М. : Музыка, 1964. – 28 с.
6. Кобалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кобалевский. – М. : Педагогика, 1973. – 336 с.
7. Концедикас А. С. Искусство и ремесло: К вопросу о природе народного

искусства / А. С. Концедикас. – М. : Изобразительное искусство, 1977. – 120 с.

8. Кузнецова Т. В. Народное художественное творчество (Исторические традиции и современные эстетические проблемы) / Т. В. Кузнецова. – М. : Знание, 1985. – 64 с.

9. Лебеденко А. А. Истинная цель педагогики – открытие путей к радости / А. А. Лебеденко // Виховання і культура. – 2002. – № 1 (2). – С.11–19.

10. Масленицын С. И. Ученичество в народном искусстве / С. И. Масленицын // Проблемы народного искусства : [сборник статей]. – М. : Изобразительное искусство, 1982. – С. 101–112.

11. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4–6.

12. Островський М. С. Уроки музики. 1-4 класи : [посібник для вчителя] / В. М. Островський, М. В. Садір. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 60 с.

13. Салтыков А. Б. Самое близкое искусство / А. Б. Салтыков. – М. : Просвещение, 1968. – 296 с.

14. Сандакова С. С. Где живут нотки? (сценарий внеклассного мероприятия для учащихся начальных классов) / С.С. Сандакова // Музыка в школе. – 2006. – № 4. – С. 23–32.

15. Тимків Б. М. Шляхи вдосконалення занять з народного декоративно-ужиткового мистецтва в школі : [методичний посібник] / Б. М. Тимків. – Івано-Франківськ : Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника, 1996. – 50 с.

16. Українська культура / за ред. Д. Кантоновича. – К. : Либідь, 1993. – 592 с.

17. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения в двух томах / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика. – 1974. – 320 с.

18. Федорчук В. Сучасний підхід до організації музично-пізнавальної діяльності / В.Федорчук // Початкова школа. – 2001. – № 2. –С. 41–44.

19. Философия: Справочник студента / Г. Т. Кириленко, Е. В. Шевцов. – М. : АСТ, 2000. – 672 с.

20. Шадриков В. Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / ред. Я. И. Кузьмина, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова. – М. : Вестник образования, 2007 – 327 с.

21. Шумакова К. С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ / К. С. Шумакова // Образование и наука. – 2008. – 68 с.

Т. О. Дороніна, І.Ю. Щербина

Ґендерна культура: сутність феномену та структурні складові в педагогічному аспекті

Сьогодні, у часи становлення України на міжнародній арені як європейської демократичної держави, у суспільстві відбуваються численні зміни, викликані необхідністю адаптації до нових реалій. Відповідно до однієї з головних цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН в 2000 році, –

утвердження гендерного паритету – Україна взяла зобов'язання до 2015 року подолати гендерну асиметрію в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Для реалізації поставленої мети протягом останніх років урядом ухвалено низку правових документів, які повинні регулювати механізм подолання гендерного дисбалансу в суспільстві: Указ «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків» (2005 р., відредагований у 2012 р.), Постанова «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» (2006 р.), Положення «Про Міжвідомчу раду з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку та протидії торгівлі людьми» (2007 р.). Упровадження принципів соціальної справедливості, рівності та толерантності стало причиною введення у 2010 р. спеціальної посади радника Прем'єр-міністра України з гендерних питань. Ухвалені документи створюють нормативне підґрунтя для розв'язання проблеми стійкого існування гендерної диспропорції та асиметрії в українському суспільстві, але власне гендерне ідеологія так і не знайшла своєї практичної реалізації. Про це йшлося на Парламентських слуханнях у Верховній Раді України «Забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», які відбулися 16 жовтня 2013 р. У ході засідання заступник міністра соціальної політики Лідія Дроздова наголосила у своїй доповіді, «що ситуація із забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні залишається далекою від ідеальної» попри вжиті урядом та Міністерством соціальної політики системні кроки, до яких віднесено «прийняття урядом 26 вересня поточного року Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року, яка передбачає запровадження комплексного підходу у забезпеченні рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні» [26]. Серед виступів запрошених учасників освітньої проблематиці було присвячено доповідь начальника відділу соціально-гуманітарної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України Ю.М. Сафонова, який вкотре повторив: «Держава забезпечує рівні права та можливості жінок і чоловіків у здобутті освіти. Навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, оцінки знань, надання грантів, позик студентам; підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків» [26]. Доповідач зосередився на огляді зробленого викладачами-практиками та науковцями, хоча пропозиції мали і освітню складову: «2) на виконання Концепції Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року МОН України продовжує впровадження тематики гендерних питань до навчальних програм вищих навчальних закладів, розробляє навчальні курси, окремі модулі щодо здійснення навчально-методичного забезпечення професійної адаптації студентів на ринку праці, залучає громадські організації до співпраці з метою

впровадження гендерних підходів у навчально-виховний процес системи освіти» [26].

Гендерна культура як науковий феномен

Насправді гендерологія сьогодні достатньо популярна. Видаються монографії, активно обговорюються проблеми впровадження гендерної теорії в освіту, обговорюються жваво та більш-менш продуктивно. Розглядаються питання гендерного порядку й у різних зв'язках із культурою: різновиди репрезентації гендерного фактору (Н. Антонова, Г. Ніколаєва, Н. Хорошильцева); вплив гендерного чинника на культуру повсякденності та родинних відносин (І. Колякова, О. Отраднава, А. Черкашеніна); гендер та поняття норми в культурі (О. Жбиковська, А. Мішукова); функціонування гендерних стереотипів у різних культурах (В. Войченко, Ж. Жалсанова, С. Ільїних, Н. Лобко, О. Орлянська, М. Текуєва, О. Хасбулатова); культура як система гендерних образів (Н. Лібакова); розвиток гендерних відносин у культурах різних країн та етносів (Л. Кліменко, Ю. Румак, О. Румянцева, Л. Сабанчева, Е. Саракаєва, І. Трушкова, С. Туйчева); гендерні відносини в сучасній культурі (М. Маєвська, О. Соболева) та культура гендерних відносини (Г. Ніколаєва). Низка науковців розглядають прояви гендерного порядку в різновидах культури: візуальній (Г. Певченко), масовій (М. Науменко), правовій (В. Барміна, Л. Курбанова), психологічній (О. Ключко), політичній (Д. Белінська, В. Гусєв, Ю. Монахова, С. Скорнякова), фізичній (А. Ворожбітова), трудовій (Е. Вайкок), комунікативній (Л. Ахудєєва), народній (С. Іванова), організаційній (С. Ільїних), екологічній (С. Дерябіна), репродуктивній (М. Беляєва), громадянської (О. Вартанова, О. Смірнова, Т. Фролова), святкової (Н. Лисова), організаційної (С. Ільїних) та ін. Наукових робіт, у яких би розглядалося поняття гендерної культури спеціаліста, значно менше. Це роботи П. Решетнікова та Ю. Бичихіна, І. Ісаєва та І. Лисової. Кількість наукових публікацій із проблеми гендерної культури – яскраве свідчення актуальності питання та його остаточної невіршеності власне в педагогічній сфері, оскільки уважне прочитання низки названих вище робіт переконує в неоднозначності тлумачень самого поняття «гендерна культура».

На жаль, слід звернути увагу на відсутність наукових робіт, у яких зіставляються поняття гендерної культури та культури педагогічної. Втім, проблема педагогічної культури є сьогодні дуже актуальною. Довгі роки в нашій країні в умовах всеохоплюючого централізму формувалася імперативна педагогіка. Вона була розрахована на «середнього» учня (студента) і готувала з нього агента виробництва, незважаючи на атрибутивні якості особистості, що дозволяє сучасним дослідникам стверджувати: педагогіка взагалі довгий час залишалася «безстатевою». Зміни суспільного вектора розвитку із перенесенням акцентів на людину, її права та можливості їхньої реалізації спричинили й зміни в системі освіти. Як і все суспільство, школа втратила свої орієнтири, що спонукало науковців до пошуку ідей «нової» освіти. Важливі методологічні й теоретичні напрями з оновлення вітчизняного освітнього простору закладені в роботах В. Безрукової, А. Белкіна, В. Борисенкова, М. Галагузової, О. Гукаленка,

М. Євтуха, Л. Зюбіна, В. Кременя, В. Ледньова, В. Лугового, А. Найна, О. Савченко, Л. Спіріна, С. Ткаченка, В. Шадрикова та ін. Окремим аспектам сутності, природи й структури педагогічної діяльності та психолого-педагогічним аспектам формування особистості вчителя присвячено роботи С. Архангельського, В. Белича, Ф. Гоноболіна, Д. Гришина, Л. Кондрашової, О. Мороза, Н. Половникової, Л. Рувинського, В. Сластьоніна та ін. Формування професійних умінь учителя, які є складовою педагогічної культури, вивчалось в роботах О. Абдулліної, А. Акимової, С. Анічкіна, Н. Біляєвої, О. Сазонова, Н. Томина, А. Усової, М. Фрумкіна, Н. Яковлевої та ін. Творча складова педагогічної діяльності піддана глибокому вивченню в роботах В. Алексєєва, В. Андрєєва, В. Беспалько, В. Загв'язінського, Л. Зоріна, В. Краєвського, В. Максимової, М. Никандрова, Л. Семенова та ін. Утім, і в цих роботах гендерна складова відсутня, що можна пояснити часом написання переважної кількості названих вище публікацій, оскільки гендер як соціокультурний феномен (та похідні від нього поняття) став актуальним у науковому дискурсі лише на зламі ХХ – ХХІ ст.

Отже, поняття «гендерна культура» стало предметом наукового вивчення порівняно нещодавно. Сучасна філософія тлумачить гендерну культуру як «умову формування духовності в міжособистісному спілкуванні: виробничому, родинному, інтернаціональному, професійному та ін. Закордонні автори наполегливо відстоюють традиційні цінності гендерної культури, маючи на увазі особистісний розвиток громадян» [10, с. 390]. Щодо педагогічного аспекту розглядуваного питання, слід зазначити, що більшість вітчизняних учених констатують недостатню увагу науковців до його прояви в процесі виховної роботи з учнівською молоддю, наголошуючи на відсутності відповідних рекомендацій та «програм, які були б вільні від стереотипних уявлень про роль чоловіка та жінки на всіх рівнях освіти» [23, с. 15], а отже, й які були б спрямовані на формування гендерної культури як складової загальної та професійної (зокрема й педагогічної) культури.

Загальний погляд на наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних учених щодо гендерної культури дає можливість виокремити як мінімум три головні підходи: *біологічний детермінізм, кумулятивний підхід та власне підхід гендерний*.

Прояви *біологічного редуціонізму* знаходимо в працях, де наголошується на природній різниці між дівчатами та хлопцями та представлено розуміння гендерної культури виключно як засвоєння і тими, і тими норм та правил поведінки, що відповідають «природному призначенню» статі. Зокрема Н. Чувашова та Е. Борисова стверджують, що формування гендерної культури дошкільнят полягає в «підкоренні (дитини. – Т.Д.) до соціальних норм, коли людина повторює дії рольової моделі (чоловічої чи жіночої)», тому завдання гендерного виховання (результатом якого і є сформована гендерна культура) полягає у формуванні «жінки у дівчинці, так само і чоловіка у хлопцеві» [4, с. 29].

Можливо, саме другий, кумулятивний, варіант трактування гендерної культури (як і низки похідних понять) є найбільш розповсюдженим. Цікавим

прикладом такого погляду можна вважати публікацію Л. Аухадєєвої [3]. Авторка аналізує гендерний аспект комунікативної культури майбутнього вчителя. Сама постановка питання здається надзвичайно важливою та цікавою, оскільки дослідниця правомірно виділяє сучасну проблему фемінізації школи та відсутність там достатньої кількості вчителів-чоловіків: «...практично кожна школа відчуває дефіцит «чоловічого вплива-участі» в навчально-виховному процесі» [3, с. 41]. Тому дослідниця вважає важливим у вдосконаленні професійної підготовки майбутнього вчителя «формування комунікативної культури в освітньо-виховному процесі вища із врахуванням гендерних особливостей» [3, с. 41]. Проте власне гендерні особливості у викладі дослідниці по суті є показовим поділом груп студентів на групи чоловічі та жіночі, а отже, відмінності, які встановлює авторка, є скоріше статевими, аніж гендерними. Крім того, авторка констатує, що «у юнаків перше місце посідають фактори інтенсивності спілкування в колі сім'ї та рідних, інтенсивності спілкування із друзями, рівня мовленнєвого розвитку, усвідомлений вибір професії, у дівчат – фактор задоволеності взаємостосунками» [3, с. 41]. Однак чи не є це результатом певних впливів (?).

На жаль, аналогічний погляд демонструють і інші вчені. Навіть коли роблять слушні зауваження щодо значення гендерної культури у формування особистості дівчини / хлопця та демонструють спроби щодо структурування поняття. Так, А. Абакумова, попри намагання утриматися від біологічного детермінізму, хоча й наголошує на необхідності розробки механізмів «формування гендерної культури різними засобами», все ж пропонує такі форми діяльності (танцю), що викликають певні заперечення відносно їх гендерної збалансованості: танець «Доньки-матері» та «Морячки». Тим більше, що сама авторка зауважує: «танок «Доньки-матері» сприяє засвоєнню дівчатками ролі майбутньої матері; танок «Морячки» орієнтує хлопців на засвоєння чоловічої професії» [2]. Вважаємо важливим підкреслити необхідність хлопцям опановувати навички батьківства, а дівчатам не обмежувати простір для професійної орієнтації.

Крім цього, аналіз психолого-педагогічної літератури щодо порушеної проблеми вказує на те, що до цього часу недостатньо вивчені гендерні аспекти виховання та педагогічні умови впровадження гендерного компонента у виховний процес; не розроблені критерії та рівні гендерної збалансованості виховного процесу в освітніх закладах різного рівня (дитячий садок, загальноосвітня школа, вищий навчальний заклад, інститути післядипломної освіти тощо). Тому власне дослідження проблеми гендерної складової загальної та професійної культури спеціаліста проводимо, звертаючи основну увагу на вирішення питання з'ясування сутності поняття «гендерна культура» з позицій гендерного підходу.

«Культура» як інформаційна матриця

Своє бачення проблеми гендерної культури та встановлення її сутності у педагогічному дискурсі проводимо, зважаючи на те, що визначення сутності поняття «гендерна культура» потребує попереднього визначення терміна

«культура», що на сьогодні відзначається різноманітністю поглядів.

Відомо, що ще в 1964 році американські дослідники А. Кребер і К. Клакхон зібрали 257 визначень культури і понад 100 спроб окреслити це поняття описово [22, с. 14]. Відтоді ці цифри тільки зростали. Велику кількість визначень цього поняття Ю. Савельєв пояснює «різноманітністю дослідницьких завдань», які постають перед науковцями» [29, с. 14]. Різні погляди на поняття «культура» дозволи М. Кагану [16] виокремити декілька основних підходів щодо цього: аксіологічний, діяльнісний та семіотичний. Дещо інший варіант було запропоновано Є. Вавілінім, який пропонує виокремлювати аксіологічний, етносоціологічний та духовний підходи у визначенні поняття «культура» [5, с. 17-18]. Очевидно, що вказані підходи певним чином збігаються, що дозволяє зробити наступні узагальнення.

Перший (аксіологічний) підхід базується на розумінні культури як сукупності цінностей, що створені людством у процесі розвитку. Прибічники цього підходу в будь-якому елементі культури вбачають не стільки сам предмет, скільки його значення для людини, яким певний предмет володіє за межами свого природного буття [34, с. 23]. Культура, згідно з цим поглядом, розглядається як предметний світ, наповнений значущими для людини цінностями. В аксіологічній концепції виділяються два підходи – «бінарний» (відповідно до якого, в культуру включають як позитивні, так і негативні цінності) і «прогресистський» (культура містить тільки позитивні цінності).

Другий (діяльнісний, чи етносоціологічний) підхід побудований на відмежуванні явищ культури від явищ природи та розумінні культури як людської діяльності (процесу та результату). Це світ, від початку й до кінця, створюваний самою людиною. Прихильники цієї концепції вбачають у культурі сукупність усього того, що робить людину людиною. Культура – це людське в людях, це «ступінь, міра формування, розвитку й реалізації соціальних (сутнісних) сил людини в її різноманітній суспільній діяльності» [21]. Саме культура відрізняє людину від усіх інших живих істот. Трохи інакше розставивши акценти, аналогічну думку висловили М.С. Злобін і В.М. Межуєв. Для них основою розуміння культури вважають історично активну творчу діяльність людини й, отже, розвиток самої людини як суб'єкта діяльності. Розвиток культури при такому підході збігається з розвитком особистості в будь-якій сфері суспільної життєдіяльності [14, с. 36]. Подібну позицію ми вбачаємо й у словах відомого педагога Ю.П. Азарова: «Між особистістю й культурою прямий зв'язок. Особистість є розгорнутим у часі світом культури» [1, с. 131]. Але оскільки розвиток особистості здійснюється за рахунок засвоєння соціального досвіду, найбільш виваженим варіантом етносоціологічної дефініції культури видається така: культура це «концентрований досвід попередніх поколінь, що дає можливість кожному індивідові засвоїти цей досвід і брати участь у його примноженні» [19, с. 43].

Третій підхід (духовний) *обмежує культуру* винятково сферою духовного життя суспільства. Ця позиція чітко сформульована М. Кімом, для якого зміст культурного життя полягає у виробленні й споживанні духовних цінностей, від чого змінюється й удосконалюється сама людина – як суб'єкт і як об'єкт

культури [18, с. 14]. Однак ця позиція нам видається надто вузькою. (Як і виокремлення третього підходу як семіотичного, що побудований на ототожненні культури із системою мов, які зберігають інформацію та передають її від одного покоління до іншого). Поширений поділ культури на матеріальну й духовну скоріше відносний, ніж абсолютний. До матеріальної традиційно відносять культуру матеріального виробництва; матеріальну культуру побуту, під якою розуміється культура середовища мешкання й культура ставлення до речей; а також культуру ставлення людини до власного тіла – культуру фізичну. До духовної культури включають культуру інтелектуальну, моральну, правову, художню й релігійну. Але протиставлення матеріальної й духовної культури досить умовне, тому що, як відзначав М.С. Злобін, «так звана матеріальна культура лише тому є культура, що вона водночас духовна» [13, с. 56]. Ми спираємося на погляди філософів-культурологів, котрі вважають, що культура являє собою нормативні вимоги до будь-якої діяльності людини, а тому існує стільки видів культури, скільки є видів людської діяльності [20, с. 7; 15]. Культура виступає унікальною характеристикою людської життєдіяльності й тому надзвичайно різноманітна у своїх конкретних проявах.

Відповідно до навчально-виховного процесу, всі три підходи мають своє значення, оскільки, з одного боку, в процесі навчання/виховання учні засвоюють певну систему суспільних (моральних та ін.) цінностей, а з іншого – освітній процес має діяльнісне значення, оскільки в освітньому процесі учень виступає як об'єкт та суб'єкт навчання та виховання; крім того, сама освіта виконує трансмісійну функцію щодо культури. Е. Соколов підкреслює: «Специфіка розуміння культури багато в чому залежить від світогляду та професійної позиції вченого. Іноді фокус культури вбачають у реальній, такій, що розгортається в просторі та часі, діяльності, її стилі, видимих естетичних проявах. Але більш поширеним є розуміння культури як інформаційної програми діяльності, системи «архетипів», згідно з якою здійснюється та відтворюється весь організований процес життя» [31, с. 16]. Саме ця концепція «інформаційної програми» видається найбільш виваженою В. Стьопіну [33] та Н. Слюсаревському [30]. За В. Стьопіним, культура – система понадбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки, спілкування), що історично змінюються та забезпечують відтворення та зміни форм соціального життя. Ці програми «представлені різноманітністю знань, норм, звичок, ідеалів, зразків діяльності й поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, цілей і ціннісних орієнтацій і т.п. У своїй сукупності та динаміці вони утворюють історично накопичений соціальний досвід» [33].

Культура зберігає, транслює цей досвід (передає його від покоління до покоління). Вона також генерує нові програми діяльності, поведінки та спілкування людей, які, «реалізуючись у відповідних видах і формах людської активності, породжують реальні зміни в житті суспільства» [33, с. 61]. З таких позицій правомірний погляд на гендерну культуру як «частину процесу культурних перетворень у житті людей» [10, с. 391]. Отже, розгляд гендерної культури можливий із урахуванням погляду на культуру взагалі як

«соціокультурну інформаційну матрицю» [24], яка виступає транслятором поведінкових механізмів та форм соціальної комунікації людини, відповідно до її гендерної ідентичності.

Головні тенденції педагогічного визначення змісту й структури гендерної культури

Звернення до публікацій із питань гендерної освіти та виховання дозволяє виокремити дві головні тенденції у визначенні поняття «гендерна культура». Прихильники першої тенденції (біологічний редукціонізм та кумулятивний підхід) під гендерною культурою розуміють опанування учнями традиційних статево-рольових моделей поведінки; представники другої (гендерний підхід) вважають, що гендерна культура не обмежується традицією, а зорієнтована на формування гендерно чутливої особистості з системою андрогенних якостей та егалітарних цінностей, яка демонструє толерантну та партнерську міжстатеву взаємодію.

Прикладом першого підходу можна вважати публікацію О. Куліш, де практично дослівно повторюються слова О. Прокопчик [27] про те, що гендерна культура «припускає формування у дитини уявлень про життєве призначення чоловіка і жінки, властивих їм якостей і рис вдачі; розкриття фізіологічних, психологічних і етичних особливостей хлопчиків-хлопців, дівчаток-дівчат; формування уявлень про чоловічу і жіночу гідність» [17]. Із цих позицій критеріями сформованості гендерної культури виступають такі чинники: «встановлення правильних взаємостосунків хлопчика і дівчинки, хлопців і дівчат; прагнення до взаєморозуміння; наявність якостей, характерних для хлопчика (хлопця, чоловіка): сміливість, майстерність у справі, рицарство, благородство, працьовитість, уміння долати труднощі; наявність якостей, характерних для дівчинки (дівчини, жінки): доброта, жіночність, чуйність, м'якість, терпимість, турбота, любов до дітей; наявність чесності, щирості, вірності, взаємодопомога» [17].

Дійсно, якості, окреслені авторкою цитованих рядків, є характерними рисами «справжнього чоловіка» та «справжньої жінки». Але чи не є ці якості загальнолюдськими? Чи можна вважати успішним чоловіка, позбавленого, скажімо, любові до дітей, чи жінку, позбавлену працьовитості? Відповідь очевидна. Отже, відтворення традиційно обмежених уявлень про «справжніх» чоловіка та жінку не може бути головним завданням гендерного виховання та критерієм сформованості гендерної культури, особливо за умов історико-культурної варіативності візців і норм «чоловічого» та «жіночого». Представники другої тенденції віддають перевагу навичкам статевої взаємодії. С. Риков, наприклад, зазначає: «Під гендерною культурою педагога розуміється сукупність соціально значущих знань, навичок та умінь статево-рольової взаємодії в освітньому і неформальному дитячо-батьківському середовищі, що відбивають ступінь сформованості необхідних морально-етичних якостей, а також вироблених педагогічною практикою способів, моделей, правил і норм дій, спрямованих на спільне вирішення чоловіками й жінками навчально-виховних завдань» [28].

На нашу думку, гендерна культура не може розглядатися окремо від уже обґрунтованих педагогікою різновидів культури. Тому й загальне визначення гендерної культури слід представити, спираючись на інші визначення (політична культура, естетична культура, розумова культура, моральна культура тощо). Отже, гендерна культура – система історично сформованих, відносно стійких установок, переконань, уявлень, моделей поведінки, що втілюють досвід попередніх поколінь людей, виявляються в діяльності суб'єктів соціально-культурного процесу та забезпечують відтворення гендерного життя суспільства на основі наступності. Ми повністю поділяємо позицію Т. Говорун та О. Кікінежді, які пишуть, що «гендерна культура ... не є універсальною. В інший історичний період процес засвоєння дітьми гендерних нормативів поведінки може формувати інший, прогресивніший тип сімейних стосунків і соціальних ролей» [8, с. 19].

Із погляду виховного процесу, спрямованого на формування гендерної культури, слід звернути увагу на визначення, яке наводить О. Васильченко: «Гендерна культура – це складова спеціалізованої культури, що є результатом впливу на особистість конкретних людей, які займаються проблемами міжособистісних відносин професійно, та виявляється в усвідомленні мотивів, потреб, цінностей, знань, поведінки, пов'язаних із відносинами між представниками чоловічої і жіночої статі» [6, с. 51].

Певним компромісом між двома тенденціями можемо вважати визначення, які пропонують Н. Павлушенко та Н. Єрофєєва. Перша дослідниця уточнює виділені вище якості: «Гендерна культура молодшого школяра являє собою формування у дітей уявлень про життєве призначення чоловіків і жінок (їхня соціальна рівноправність, присутність позитивних якостей мужності і жіночності в кожній особистості)» [25, с. 179]. Натомість Н. Єрофєєва прагне до узагальнення, в якому відбувається певна «підміна» понять соціального середовища та його впливу на особистість: «Гендерна культура – це соціальне середовище, створене сукупністю стереотипів поведінки, що породжені суспільством та вкладені у свідомість індивідуумів, яка здійснює процес гендерно-рольової соціалізації дитини. Процес засвоєння гендерної культури сприяє закріпленню чи руйнуванню стереотипів» [15, с. 90].

Серед значної кількості запропонованих сучасною наукою визначень гендерної культури найбільш вдалим, на нашу думку, залишається підхід, запропонований Ж. Старовойтовою, яка розглядає питання гендерної культури педагога та виокремлює в ній низку структурних компонентів (функціональний, такий, що зберігає здоров'я, психологічний, особистісно-творчий, комунікативний) та рівнів розвитку (докультурний, нормативно-знанієвий, концептуально-проблемний), які забезпечують керування навчально-виховним процесом на основі принципу гендерної рівності [32, с. 8].

Відповідно до сутності досліджуваного феномену (гендерна культура) виокремлюємо в ньому три структурні компоненти: *когнітивний*, *емоційно-оцінний* (ціннісно-смісловий) та *практичний* (поведінковий).

Когнітивний компонент забезпечує можливості спеціаліста застосовувати гендерний підхід у своїй практичній діяльності на основі знайомства із

ключовими концептами гендерної ідеології, системи гендерних знань та сформованої гендерної (егалітарної) свідомості. Когнітивний блок гендерної культури у своїй конкретності становить нерозривну єдність двох складових – *актуальної культури й культури накопиченої, або культурної пам'яті*. Під актуальною розуміється та частина культури, що безпосередньо функціонує в суспільстві й виражається в повсякденних проявах. Культурна пам'ять являє собою певну культурну діяльність, що безпосередньо не бере участі у відтворенні суспільного життя [35 с. 108]. Це начебто відкладені, але не стерті прогресом старі знання, що лежать в основі сучасного рівня розвитку та які за необхідності витягують із забуття. Отже, у гендерному аспекті актуальна культура представлена численними варіантами рольових моделей, серед яких найбільш актуалізованими є моделі, побудовані на принципі егалітарності. Культурна ж пам'ять пропонує дотримуватися традиційно ustalених норм та рольових правил. Отже, власне когнітивний компонент у педагогічному аспекті представлений об'єктивною суперечністю між актуальним та минулим.

Емоційно-оцінний (ціннісно-смысловий, духовний) компонент визначається характером ставлення спеціаліста до проблем гендерного забарвлення, що виражається у рівні сформованості / несформованості гендерної чутливості. Це ставлення визначається тим, наскільки інтеріоризованими для особистості є гендерні настанови, що стають переконаннями. Саме ціннісний аспект є головним у філософському визначенні поняття гендерної культури. Так, Г. Гульбін пропонує таке бачення змісту аналізованого поняття: «це сукупність створених людиною матеріальних гендерних цінностей та духовних гендерних цінностей, гендерних соціокультурних норм, способів організації поведінки та спілкування людей та соціальних груп ... Гендерні цінності є ключовими для розуміння гендерної культури у минулому та в наш час» [11, с. 453].

Практичний (поведінковий) компонент гендерної культури спеціаліста виявляється ступенем сформованості у спеціаліста системи умінь, що визначають характер (традиційний – домігаторно-авторитарний чи новітній – егалітарний / збалансований) його гендерної поведінки. Безумовно, це насамперед система комунікативних умінь і навичок, які дозволяють встановити рівень сформованості гендерної культури спеціаліста.

Зазначимо, що такий поділ структури гендерної культури на блоки значною мірою умовний, але в гносеологічному плані виявляється доцільним і виправданим, оскільки дає змогу прийти до більш глибокого розуміння сутності й структури феномену гендерної культури. У реальності виокремлені компоненти тісно переплетені й взаємодіють один з одним. Наше бачення цієї структури узагальнено в схемі (див. рис. 1.).

Сукупність когнітивного, емоційно-оцінного та практичного компонентів повинні стати критеріями сформованості гендерної культури як результату гендерного виховання.

Виділений нами як окремих емоційно-оцінний компонент у літературі найчастіше ототожнюють із поняттям «гендерної чутливості» (gender sensitive), яке потребує додаткового висвітлення через наявність певних розбіжностей у

тлумаченнях цього поняття. Крім того, західні дослідники пропонують два дещо тотожні поняття: «гендерно чутлива освіта» («gender sensitive education») та «чутлива до рівності педагогіка» («equality sensitive pedagogy») [37]. Імовірно, другий термін є більш універсальним.



Рис.1 Структура гендерної культури

«Гендерна чутливість» як показник гендерної культури

Термін «гендерна чутливість» більш поширений, особливо серед освітян, які наголошують на необхідності впровадження гендерної складової на всіх рівнях сучасної освіти. Різні визначення цього поняття в наукових публікаціях свідчать про наявні суперечності в наукових поглядах та узагальненнях.

Наведемо декілька найбільш поширених визначень. Із позицій державного управління, *гендерна чутливість* – «один із критеріїв оцінки планування змін, проектів, методів дослідження й аналізу. Зміни, що плануються, методи, чутливі в гендерному відношенні, якщо вони враховують наявне становище жінок і чоловіків, не погіршують становище жінок і чоловіків, сприяють встановленню гендерного балансу» [7, с. 11]. М. Дмитрієва розуміє гендерну чутливість як «усвідомлення того, що в сучасному суспільстві проблеми дискримінації ще не розв'язані повністю, розуміння того, що вимоги, котрі соціум висуває до чоловіків і жінок, відрізняються, та що подібні накинуті обмеження не йдуть на користь ані жінкам, ані чоловікам, ані, власне, суспільству» [12]. У педагогічному аспекті, на думку С. Гришак, «гендерна чутливість передбачає розуміння цінностей гендерної рівності, зміни ставлення до них і свідчить про міру готовності визнання актуальності гендерних проблем» [9, с. 30].

Жодне з наведених визначень не може вважатися вичерпним, усі вони

лише свідчать про різнобічні підходи науковців до вирішення гендерних проблем. На наш погляд, у педагогічному аспекті гендерна чутливість – це сукупність особистих переконань, які свідчать про здатність людини відчувати певні суспільні негаразди саме з «гендерного» погляду. У цьому аспекті визначає гендерну чутливість Л. Штильова: «Під «гендерною чутливістю» ми маємо на увазі здатність педагога сприймати, усвідомлювати й моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних чинників соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми задля формування гендерної ідентичності дитини, здатність уловлювати й реагувати на будь-які прояви дискримінації за статевою ознакою (сексизму)» [36, с. 62]. Цитоване визначення не може бути цілком прийнятним, оскільки визначає лише одного учасника навчально-виховного процесу (вчителя) та, можливо, занадто безпосередньо з'єднує «формування гендерної ідентичності» і «реакцію на дискримінацію».

Звернення до педагогічних публікацій із гендерної тематики дозволяє виділити як мінімум три основні напрями у розумінні «гендерної чутливості»:

1) науковий критерій, що робить можливим маркування будь-яких суспільних явищ як «гендерно нейтральних» або «гендерно (патриархатно) заангажованих»;

2) принцип, на якому базується модель суспільних (гендерних) відносин, при цьому принцип «гендерної чутливості» (скандинавська модель) протиставляється принципу «гендерної рівності» (американська модель); під гендерною чутливістю розуміється розширення можливостей для обох статей, тобто для чоловіків – інтеграція в ту сферу, що завжди вважалася жіночою, і навпаки;

3) система сформованих (чи тих, що лише потребують свого формування) поглядів (оцінок, думок, переконань тощо) окремої людини або соціальної групи, що свідчать про розуміння взаємозв'язку між гендерними ролями та реальними обставинами, які обумовлюють їхнє насичення й існування.

Отже, гендерна чутливість – це бачення проблем нерівності, дискримінації за статевими ознаками стосовно і чоловіків, і жінок у всіх різноманітних проявах. Таке розуміння гендерної чутливості допоможе нам гармонізувати наше суспільство, уможливити право особистого життєвого вибору і його реалізацію для кожного з нас, яким би дивним і «неправильним» він комусь не здавався. Шлях формування гендерної чутливості – це залучення до навчального процесу принципу гендерної збалансованості. Гендерна збалансованість – усунення статевої ієрархії в суспільстві, коли одна стать – вільна, а інша – підлегла. Від ієрархії страждають обидва: жінка не може повною мірою реалізувати свій потенціал як особистість, чоловік змушений усе життя бути на межі, доводячи, що найсильніший, найрозумніший, найхоробріший, що він далекий від емоцій і «слабкостей». Домінування однієї статі над іншою спричиняє таке явне порушення прав людини, як насильство над особистістю. Гендерна збалансованість в освіті вимагає змістовного перегляду навчальних дисциплін, розробки та використання інтерактивних

методик із формування гендерної культури шляхом розвитку гендерної чутливості задля виявлення різних форм дискримінації та порушення прав людини за статевими ознаками. Власне гендерна чутливість як якісний показник може бути охарактеризована за низкою критеріїв: за характером ставлення до гендерних проблем (позитивна, негативна, невизначена); за стабільністю (стійка, нестійка); за силою прояву (сильна, слабка); за рівнем усвідомлення (усвідомлена, неусвідомлена). Очевидно, що про високу гендерну культуру спеціаліста можна говорити лише за умов, якщо його гендерна чутливість позитивна, стійка, сильна та усвідомлена.

Висновки. Узагальнюючи все сказане вище, можемо підсумувати, що гендерна культура – це соціально обумовлений рівень розвитку особистості, що визначає соціальну поведінку чоловіків і жінок та взаємини між ними. На сучасному етапі соціального розвитку формується нова якість суспільного спілкування, що базується на принципі егалітарності. Характерні риси гендерної культури в педагогічному аспекті: фіксує стійкі повторювані зв'язки між елементами освітньо-виховного процесу, закріплює стабільні сторони гендерного досвіду; є продуктом попереднього етапу культурно-історичного розвитку суспільства та результатом колективної культурної творчості; має тотальний характер. Гендерна культура особистості в педагогічному плані – комплексне поняття, що включає формування особистості через гендерну інформованість, сформовані особистісні якості (егалітарна свідомість, гендерна чутливість) та уміння й здатність до протидії будь-яким проявам гендерної дискримінації (як способи та прийоми керування внутрішньою й зовнішньою активністю).

Література

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: Книга для учителя / Ю. П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 243 с.
2. Абакумова А. Г. Особенности формирования гендерной культуры младших школьников средствами хореографии [Электронный ресурс] / А. Г. Абакумова // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2010. – №2 (7). – Режим доступа : www.grani.vspu.ru.
3. Аухадеева Л. А. Исследование коммуникативной культуры будущего учителя: гендерный аспект / Л. А. Аухадеева // Интеграция образования : научно-методический журнал. – 2007. – №1 (46). – С. 40-46.
4. Борисова Е. Н. Гендерное воспитание дошкольников средствами традиционной народной культуры / Е.Н. Борисова, Н.Я. Чувашова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 29. – С. 29-32.
5. Вавилин Е. А. Исторический материализм и понимание культуры / Е. А. Вавилин, В. П. Фофанов. – Новосибирск, 1983. – 312 с.
6. Васильченко О. І. Формування гендерної культури студентів університету як предмет і об'єкт дослідження / О. І. Васильченко // Вісник Запорізького національного університету. – 2008. – № 1. – С. 48-52. – (Серія «Педагогічні науки»).
7. Гендерні аспекти в державному управлінні : [навч.-метод. посібник] / упор. Л. А. Юда. – Чернігів : ЦППК, 2009. – 22 с.
8. Говорун Т. Засвоєння гендерних ролей дітьми в контексті зарубіжних

психологічних шкіл / Т. Говорун, О. Кікінежди // Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн : монографія. / [за ред. проф. В. Кравця]. – Тернопіль : ТзОВ «Видавництво Астон», 2009. – С. 5-19.

9. Гришак С. Особливості формування сучасних егалітарних поглядів у майбутніх спеціалістів соціальної сфери в процесі підготовки до реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності / С. Гришак // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. праць]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. – Випуск XXXII. – С. 21-31.

10. Гульбин Г. К. Философия гендерологии : гендерное познание и гендерная культура / Г. К. Гульбин // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 389-396.

11. Гульбин Г. К. Философия гендерологии и гендерная культура / Г. К. Гульбин // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 451-458.

12. Дмитрієва М. М. Лінгвістичний експеримент як інструмент для вимірювання гендерної чутливості [Електронний ресурс] / М. М. Дмитрієва. – Режим доступу : http://www.linguistics.kiev.ua/seminar/2003/12/18/sem01_02_7.html.

13. Злобин Н. С. Культура – человек – философия: к проблеме интеграции и развития / Н. С. Злобин, В. М. Межцев // Вопросы философии – 1982. – № 1. – С. 62-68.

14. Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя / І. А. Зязюн. – К. : Радянська школа, 1989. – 124 с.

15. Ерофеева Н. Ю. Влияние гендерной культуры семьи на самоопределение личности / Н. Ю. Ерофеева // Вестник Удмурдского университета. – 2012. – №2. – С. 90-93. – (Серия.– «Философия. Социология. Психология. Педагогика»).

16. Каган М. С. Общее представление о культуре [Электронный ресурс] / М. С. Каган – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Solon/01.php.

17. Калинина Е. В. Ветхозаветная версия теории договора / Е.В. Калинина // Ленинградский юридический журнал. – 2012. – № 1. – С. 97-105.

18. Кириллова Н. Н. Формирование человека-творца в процес се обучения – одно из основных русловий социального прогресса / Н. Н. Кириллова // Творчество и общественный прогрес. – М. : Просвещение, 1982. – 173 с.

19. Коган Л. Н. Всестороннее развитие личности и культура / Л. Н. Коган. – М. : Просвещений, 1981. – 137 с.

20. Коган Л. Н. Социология культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург, 1992. – 147 с.

21. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М. : Просвещение, 1984. – 257 с.

22. Кертман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки (1870-1917) : Учеб. пособие для вузов / Л. Е. Кертман. – М. : Просвещение, 1987. – 289 с.

23. Мельник С. В. Інтеграція основ гендерної освіти в навчально-виховну роботу гімназії // С. В. Мельник, Я. В. Білоус, Т. С. Мацкевич // Світ виховання: часопис для вчителів, батьків, дітей. – 2007. – № 4. – С. 15-20.

24. Михайлова М. Социальная роль женщины-руководителя в современной российской гендерной культуре : автореф. дис. на стиск. учен. ст. к-та соціолог. наук. : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни»/ М. Михайлова. – М., 2009.

– 25 с.

25. Павлушенко Н. Педагогічні аспекти гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку / Н. Павлушенко // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2009. – Вип. 468. – С. 176-183. – (Серія «Педагогіка та психологія»).

26. Парламентські слухання на тему: «Рабезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків. Проблеми та дієвий шлях їх вирішення» [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://static.rada.gov.ua/zakon/new/par_sl/sl1610113.htm.

27. Прокопчик Е. Анализ психолого-педагогической подготовки учителя общеобразовательной школы к работе по формированию гендерной культуры учащихся [Электронный ресурс] / Е. Прокопчик // Материалы Шестой ежегодной научн.-практ. конф. [«Женщина. Образование. Демократия»], (Минск, 19-20 декабря 2003 г.). – Режим доступа : <http://humanities.edu.ru/db/msg/44508>.

28. Рыков С. Л. Гендерный подход в педагогике высшей школы [Электронный ресурс] / С. Л. Рыков // Материалы VI Межвуз. с междунар. участием научн.-практ. интернет-конф. [«Гендерные исследования в гуманитарных науках»], (Йошкар-Ола, май-июнь 2009 г.). – Режим доступа : http://marsu.ru/gender/blog/wp-content/uploads/2009/04/d180d18bd0bad0bed0b21_doc.pdf.

29. Савельев Ю. Б. Взаємодія субкультур як фактор соціокультурного розвитку : автореф. дис. на зд. наук. ст. к-та філософ. наук. : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Ю. Б. Савельев. – К., 1997. – 26 с.

30. Слюсаревський Н. М. Субкультура як об'єкт дослідження / Н. М. Слюсаревський // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 117-127.

31. Соколов Э. В. Понятие, сущность и основные функции культуры : учеб. пособие / Э. В. Соколов. – Ленинград : ЛГИК, 1989. – 83 с.

32. Старовойтова Ж. А. Организация процесса обучения в основной школе на основе гендерного подхода : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к-та. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ж. А. Старовойтова. – Омск, 2007. – 23 с.

33. Степин В. С. Культура / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61-71.

34. Чавчавадзе Н. Э. Внешние и внутренние факторы развития культуры / Н. Э. Чавчавадзе // Культура и общественное развитие. – Тбилиси : Мецниереба 1979. – 278 с.

35. Шапко В. Т. Актуальная культура (проблемы исследования) / В. Т. Шапко // Политика и культура. – Екатеринбург, 1991. – 136 с.

36. Штылева Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л. В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2000. – №3(19) – С. 61-66.

37. Karlson I. Gender sensitive pedagogy - an analysis of discourses of gender-related work in the Swedish preschool (Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Geneva, 13-15 September 2006) [Електронний ресурс] / Ingrid Karlson, Maria Simonsson. – Режим доступу : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158671.htm>.

Професійно-педагогічна культура вчителя: рівнево-типологічні особливості аксіологічного компонента

У науковій літературі визначаються наступні методологічні підходи до розуміння культури.

1. Культура як похідне людської діяльності. Даний методологічний підхід до культури прийнято називати *діяльнісним*. Він характеризує культуру як сукупність способів щодо втілення людських сил і здібностей у соціально значущі об'єкти. Поняття діяльності в даній концепції характеризує активну, цілеспрямовану соціальну активність, яку реалізує тільки людина.

Значний інтерес представляє точка зору Е.С. Маркаряна, який розрізняє у діяльнісному підході дві концепції: по-перше, концепцію культури як творчої діяльності (Е.О. Баллер, О.В. Болдирєв, Н.С. Злобін та ін.); по-друге, концепцію культури як специфічного способу людської діяльності (В.С. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Коршунова, Е.С. Маркарян, В.С. Семенов та ін.). Загальна риса даних концепцій полягає в тому, що вони розглядають культуру процесуально й динамічно, в постійній проекції на людську діяльність. Але кожен з них робить це якісно відмінним від іншого способом.

Концепція культури як творчої діяльності відкриває шляхи в практику навчання, виховання й формування творчої особистості, оскільки орієнтує на індивідуально-особистісну сторону культури. У практиці навчання й виховання обидві ці концепції взаємно збагачують і доповнюють одна одну.

2. Культура як сукупність засобів, сил і здібностей, які характеризують самого соціального індивіда. Даний методологічний підхід до культури прийнято називати *особистісним*. Особливість цієї точки зору полягає в тому, що її прихильники (Б.Г. Ананьєв, О.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Л.Н. Коган, В.К. Келле, Л.К. Круглова та ін.) підходять до визначення культури з точки зору людської особистості, розуміючи під культурою низку властивостей і якостей людини, які характеризують її як універсального суб'єкта суспільно-історичного, творчого процесу. При особистісному підході до поняття культури людина виступає і як суб'єкт, творець культури, і як об'єкт впливу історичної спадщини.

При такому розумінні культури виявляється, що прилучення до неї індивіда в процесі навчання та виховання є моментом особистої біографії кожної людини. Саме особистісний характер прилучення до культури робить суспільство відповідальним за оптимальність цього процесу і перед індивідом, і перед собою. Найважливішою ланкою у забезпеченні цієї відповідальності є система освіти, яку слід розглядати як суспільний інститут формування особистості як суб'єкта культури.

3. У третьому підході культура розглядається як сукупність об'єктів, які виникають в результаті діяльності індивідуальних і групових суб'єктів і які мають певну соціальну цінність. Даний методологічний підхід до культури прийнято називати аксіологічним. На думку низки авторів (А.І. Арнольдов, Ю.І. Ефімов, І.О. Громов, Г.Г. Карпов, В.О. Малахов, В.П. Тугарінов,

Н.З. Чавчавадзе, Г.Ф. Францев та ін.), сутність культури становить сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством. Тому людина завжди діє в рамках загальнолюдських цінностей, тобто в рамках певної культури, будучи одночасно об'єктом культурних впливів і суб'єктом, творцем цінностей.

Дослідження культури як сукупності цінностей дозволяє визначити, що вважається важливим і корисним для передачі учням у навчально-виховному процесі, як розвиваються уявлення педагогів про предмет, цілі, зміст, методи педагогічного процесу в конкретній соціальній реальності.

Таким чином, саме аксіологічний підхід до культури ми розглядаємо як методологічну основу для дослідження ціннісних орієнтацій в структурі професійно-педагогічної культури вчителя.

Сутність і зміст професійно-педагогічної культури

Грунтуючись на численних філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних дослідженнях, Л.С. Колмогорова аналізує культуру людини (особистості) у співвідношенні із загальнолюдською культурою в єдності трьох її основних аспектів: гносеологічному, процесуально-діяльнісному і суб'єктивно-особистісному [14].

У гносеологічному аспекті культура людини, за Л.С. Колмогоровою, містить норми, знання, значення, цінності, символи, які засвоює окрема особистість. При цьому культурні норми людини пов'язані з нормативністю соціальної поведінки, її рольовими функціями, соціальними очікуваннями тощо. Знання виражені в уявленнях, поняттях, теоріях. Значення є культурним засобом з'єднання зі світом за допомогою знаків. Символи проявляються в сфері психіки у формі казок, сновидінь, метафор тощо. Цінності співвідносяться не з істиною, а з уявленнями суспільства й індивіда про цінне, бажане, нормативне. Цінності є одним з найбільш складних компонентів культури особистості як у плані визначення, так і в плані їхнього присвоєння.

Процесуально-діяльнісний аспект культури людини, на думку автора, визначається, з одного боку, переліком і змістом завдань, які повинна навчитися вирішувати людина, а з іншого боку – організацією діяльності з її освоєння. Процесуально-діяльнісний аспект культури людини припускає також вирішення питання щодо змісту тієї активності індивіда, яка лежить в основі засвоєння загальнолюдської культури.

У суб'єктивно-особистісному аспекті аналізу ті компоненти, які об'єктивно представлені в культурі соціуму, розглядаються з погляду ступеня їхнього присвоєння людиною як суб'єктом культури. У цьому плані автором виділяється й аналізується культура спілкування, мови, поведінки, почуттів, мислення тощо.

Узагальнюючи різноманітні підходи, можна визначити *культуру особистості* як системну характеристику, що сприяє саморозвитку, самореалізації, культурному самовизначенню й культуротворчості особистості в соціокультурному аспекті.

Виявлення професійно-педагогічної культури вчителя як явища, що вимагає особливої уваги, обумовлено специфікою педагогічної діяльності і

безперервним підвищенням вимог до особистості педагога. Професійно-педагогічна культура вчителя виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища. Носіями педагогічної культури є люди, які займаються педагогічною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях. Носіями ж професійно-педагогічної культури є люди, покликані здійснювати педагогічну працю, складовими якої є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість педагога як суб'єкта діяльності та спілкування на професійному рівні.

Як зазначає В.О. Сластьонін, для розуміння сутності професійно-педагогічної культури необхідно мати на увазі наступні положення, які розкривають зв'язок загальної та професійної культури, її специфічні особливості:

1) професійно-педагогічна культура – це універсальна характеристика педагогічної реальності, яка проявляється в різних формах існування;

2) професійно-педагогічна культура інтеріоризує загальну культуру і виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу педагогічної діяльності;

3) професійно-педагогічна культура – це системне утворення, яке включає в себе низку структурно-функціональних компонентів;

4) одиницею аналізу професійно-педагогічної культури виступає творча за своєю природою педагогічна діяльність;

5) особливості реалізації та формування професійно-педагогічної культури вчителя обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними й віковими характеристиками, а також сформованим соціально-педагогічним досвідом особистості [11].

Таким чином, можна погодитися з думкою В.О. Сластьоніна, що професійно-педагогічна культура – це міра і спосіб творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, які спрямовані на освоєння та створення педагогічних цінностей і технологій [11].

У структурі професійно-педагогічної культури розрізняються аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий компоненти [11].

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури утворений сукупністю педагогічних цінностей, які створені людством і які своєрідно включені в цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти. Знання, ідеї, концепції, які мають зараз більшу значущість для суспільства і окремої педагогічної системи, виступають в якості педагогічних цінностей.

Технологічний компонент професійно-педагогічної культури включає в себе способи й прийоми педагогічної діяльності вчителя. Цінності та досягнення педагогічної культури створюються і освоюються особистістю в процесі діяльності, що підтверджує факт нерозривного зв'язку культури та діяльності. Педагогічна діяльність за своєю природою технологічна. Це дає можливість розглядати педагогічну діяльність як процес вирішення різноманітних педагогічних завдань. До їх числа належать аналітико-рефлексивні, конструктивно-прогностичні, організаційно-діяльні, оціночно-інформаційні, корекційно-регулюючі завдання. При цьому прийоми та способи

розв'язання педагогічних завдань і складають технологічний компонент професійно-педагогічної культури вчителя.

Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури розкриває механізм оволодіння нею та її втілення як творчого акту. Процес присвоєння вчителем вироблених педагогічних цінностей відбувається на особистісно-творчому рівні. При освоєнні цінностей педагогічної культури педагог перетворює, інтерпретує їх на особистісному рівні. Саме у педагогічній діяльності виявляються й вирішуються протиріччя творчої самореалізації особистості, кардинальне протиріччя між накопиченим суспільством педагогічним досвідом і конкретними формами його індивідуально-творчого присвоєння та розвитку. Педагогічна творчість вимагає від вчителя адекватної потреби, особливих здібностей, індивідуальної свободи, самостійності та відповідальності [11].

Аксіологічний компонент культури особистості

Ціннісне ставлення до людей та суспільства – це основний стрижень, серцевина людського життя. Залежно від ціннісних орієнтацій і смислів учасників взаємодії будується той або інший тип стосунків між ними [1], [2], [4].

Аксіологічна концепція культури, що трактує останню як сукупність всіх цінностей, які створені людством, в системі культурологічного знання є однією з класичних. Ідея про культуру як систему цінностей суспільства ґрунтується на наступному: 1) в цінностях концентруються всі результати духовної діяльності суспільства; 2) цінності є найбільш стійкими, фундаментальними структурами суспільної свідомості (на відміну від громадської думки, яка носить менш стійкий, більш лабільний характер); 3) цінності пронизують всю культуру суспільства й культуру його соціальних груп; 4) цінності обумовлюють вибіркового підхід як до новостворених цінностей, так і до цінностей, які створені в минулій історії народу, а також «чужій» культури.

Однак система цінностей – це не тільки фундамент культури, але це ще і ядро структури особистості, яке визначає її спрямованість, вищий рівень саморегуляції соціальної поведінки особистості. Прилучення особистості до культури є, насамперед, процесом засвоєння певної системи цінностей і формування на цій основі системи ціннісних орієнтацій. При цьому засвоєні цінності дозволяють людині жити в суспільстві в якості повноправного і повноцінного його члена, взаємодіяти з іншими людьми і здійснювати діяльність з виробництва предметів культури. Виходячи з цього і сама культурність інтерпретується як сприйнята і засвоєна окремою людиною сума культурних цінностей, що проявляється у формі ціннісних орієнтацій особистості.

У сучасній філософській, соціологічній та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях теоретичного та прикладного характеру (В.С. Бакіров, Л.С. Бляхман, М.І. Бобнева, Є.І. Головаха, Я. Гудечек, А.Г. Здравомислов, О.І. Зотова, Б.С. Круглова, Н.І. Непомнящая, І.М. Попова, Н.В. Рогава, Ю.Р. Саарнійт, В.Д. Сайко, О.І. Шкаратан, В.О. Ядов та ін.).

Ціннісні орієнтації особистості є складною динамічною структурою, яка не тільки залежить від цінностей соціуму, але й схильна до закономірних змін у процесі онтогенезу і несе на собі відбиток індивідуальних відмінностей. Структурно-динамічні характеристики системи ціннісних орієнтацій пов'язані також зі структурою особистості, особливостями її інтелектуального розвитку, провідними цінностями родини тощо.

У філософії ціннісні орієнтації визначаються як продукт життєдіяльності соціальних груп і спільнот, людства в цілому, які існують у вигляді суспільного ідеалу. Ціннісні орієнтації переломлюються через призму індивідуальної життєдіяльності і є одним із джерел мотивації її поведінки. Вони також є важливим фактором соціальної регуляції взаємин людей і поведінки окремої людини.

Соціологія розглядає ціннісні орієнтації як ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші підстави оцінки суб'єктом навколишньої дійсності й орієнтації в ній. Такий підхід до проблеми ціннісних орієнтацій передбачає дослідження їх як компонентів соціуму, що виконують нормативні функції по відношенню до особистості. У соціології цінності та ціннісні орієнтації розглядаються як сполучна ланка між цінностями суспільної свідомості й духовним світом особистості, між суспільним та індивідуальним буттям. При цьому вивчається ступінь усвідомленості особистістю суспільних цінностей, сила їх впливу на поведінку людей.

Психологічна наука розглядає ціннісні орієнтації тісно пов'язаними з пізнавальними та вольовими процесами, які утворюють змістовну сторону спрямованості особистості, основу її ставлення до дійсності. Психологія приділяє особливу увагу регульовальній функції ціннісних орієнтацій для можливого прогнозування поведінки людини. У психологічних дослідженнях розглядається роль ціннісних орієнтацій у формуванні потреб, цілей, мотивації та світогляду особистості.

Ціннісні орієнтації особистості, як і будь-яке інше багатозначне міждисциплінарне наукове поняття, по-різному інтерпретується у роботах різних авторів.

У ряді досліджень поняття «ціннісні орієнтації особистості» по суті збігається з термінами, які характеризують мотиваційно-потребову або смислову сферу. Так, А. Маслоу фактично не розділяє поняття «цінності», «потреби» й «мотиви», а В. Франкл – «цінності» й «особистісні смисли».

За наявності ситуації, в якій можливо задоволення певної потреби, включається особливе регулятивне утворення, яке Д.М. Узнадзе називає установкою. Функція установки полягає в тому, що вона «вказує» на предмет потреби, який здатний задовольнити її в даній ситуації. Установки з ціннісними орієнтаціями особистості об'єднують спільний для них стан готовності.

Для характеристики соціальної регуляції поведінки людини часто використовується поняття «соціальна установка», або «ставлення», яке У. Томас і Ф. Знанецький визначали як стан свідомості індивіда щодо певної соціальної цінності, психологічне переживання індивідом цінності, значення, сенсу соціального об'єкта. Аттіюди, допомагаючи людині осмислити явища

соціальної дійсності, виконують функцію вираження того, що для неї є важливим, значущим, цінним. Таким чином, аттїтуди являють собою засіб словесного вираження цінностей як більш загальних, абстрактних принципів стосовно до конкретного об'єкта.

Установки, аттїтуди й ціннісні орієнтації особистості регулюють реалізацію потреб людини в різних соціальних ситуаціях. В.О. Ядов об'єднує всі описані вище регулятивні явища як диспозиції, тобто «схильності». У своїй «диспозиційній концепції регуляції соціальної поведінки особистості» В.О. Ядов наступним чином аргументує ієрархічну організацію системи даних утворень. [18].

У розробленій ним моделі на нижчому рівні системи диспозицій розташовуються елементарні фіксовані установки, які носять неусвідомлюваний характер і які пов'язані із задоволенням вітальних потреб. Другий рівень складають соціально фіксовані установки, або аттїтуди, які формуються на основі потреби людини у включенні до конкретного соціального середовища. Третій рівень системи диспозицій – базові соціальні установки – відповідає за регуляцію загальної спрямованості інтересів особистості в тих чи інших конкретних сферах соціальної активності людини. Вищий рівень диспозицій особистості є системою її ціннісних орієнтацій, яка відповідає за ставлення людини до життєвих цілей і засобів їх задоволення.

Кожен рівень диспозиційної системи виявляється задіяним у різних сферах і відповідних їм ситуаціях спілкування: в найближчому сімейному оточенні, малій контактній групі, конкретній галузі діяльності і, нарешті, в певному типі суспільства в цілому. Окремі рівні диспозиційної системи відповідають при цьому за конкретні прояви активності: за окремі поведінкові акти в актуальній предметній ситуації; за вчинки в звичних ситуаціях; за поведінку як систему вчинків; за цілісність поведінки або діяльності людини. Ціннісні орієнтації як вищий рівень диспозиційної системи тим самим повністю залежать від цінностей соціальної спільноти, з якою себе ідентифікує особистість.

Формування ціннісних орієнтацій в значній мірі обумовлено індивідуальним досвідом життя людини і визначається тими життєвими відносинами, в яких вона перебуває. Становлення та розвиток структури ціннісних орієнтацій – процес складний, удосконалення якого відбувається в ході розвитку особистості. Люди одного віку можуть мати різні цінності. Структура ціннісних орієнтацій людей одного віку вказує лише на загальну тенденцію їх розвитку, проте в житті кожної людини шляхи розвитку цінностей можуть бути різними. Однак, знаючи загальну тенденцію розвитку цінностей в кожному віці та враховуючи індивідуальний досвід, можна спрямовувати розвиток світогляду особистості й відповідним чином впливати на цей процес.

Таким чином, з позицій психологічної науки ціннісні орієнтації можна визначити як значимі елементи структури особистості, які формуються в процесі її соціалізації та характеризують спрямованість особистості, внутрішню основу її ставлень до дійсності. Система ціннісних орієнтацій підтримує сталість спрямованості особистості та сприяє цілепокладанню поведінки.

Ціннісні орієнтації є особливими психологічними утвореннями, які завжди становлять ієрархічну систему й існують у структурі особистості тільки як її елементи.

Ціннісні орієнтації особистості у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. За критерієм особистісних ціннісних орієнтацій К.О. Абульханова-Славська розрізняє два типи стосунків: з одного боку, стосунки засновані на затвердженні цінності іншої людини, а з іншого боку – функціональні стосунки, де інша людина виступає як засіб для досягнення власних цілей [1].

Є.Л. Доценко також розрізняє ціннісні орієнтації партнерів у різних формах взаємодії в континуумі «ставлення до іншого як до цінності – ставлення до іншого як до засобу». Позначені полюси саме й створюють «силове поле» протилежно спрямованих ціннісних орієнтацій при взаємодії суб'єктів [8, с. 100].

Перший (суб'єктний) полюс даного континуума пов'язаний із ціннісним ставленням до партнера взаємодії як до самоцінності. Сутність цього ставлення полягає у визнанні іншої людини як вільної особистості, «що має право бути такою, як вона є, й бажати того, чого вона бажає» [8, с. 100].

Другий (об'єктний) полюс зазначеного континуума пов'язаний із ціннісним ставленням до партнера взаємодії як до засобу, об'єкту. Сутність цього ставлення «втілюється у ставленні до іншого як до знаряддя досягнення своїх цілей: потрібний – залучити, не потрібний – відсунути, заважає – усунути...» [8, с. 100]. При цьому моральне виправдання такого ціннісного ставлення, на думку Є.Л. Доценка, базується на наступних переконаннях суб'єкта: 1) відмові іншій людині в самоцінності; 2) вірі в принципову нерівність між людьми; 3) відчутті власної переваги над іншими в чому-небудь, що доходить до почуття власної винятковості.

Є.Л. Доценко відзначає, що ціннісні орієнтації на взаємодію в континуумі між «суб'єктним» і «об'єктним» полюсами мають наступну типологію: 1) орієнтація на співдружність; 2) орієнтація на партнерство; 3) орієнтація на суперництво; 4) орієнтація на маніпуляцію; 5) орієнтація на домінування [8].

Для опису типів поведінки людей у конфліктній взаємодії К. Томас використовував двомірну модель. Основними вимірами в даній моделі є, по-перше, кооперація, для якої властива увага людини до інтересів інших людей, по-друге, напористість, для якої характерний акцент людини на захисті власних інтересів.

Відповідно до цих двох вимірів К. Томас виділяє наступний континуум видів спрямованості особистості на вибір конкретних способів регулювання конфліктної взаємодії: 1) спрямованість на змагання (конкуренцію) як прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду інтересів іншої людини; 2) спрямованість на пристосування як прагнення принести в жертву власні інтереси заради інтересів іншої людини; 3) спрямованість на компроміс як прагнення збалансувати свої інтереси й інтереси партнера; 4) спрямованість на уникнення як відсутність прагнень і до кооперації, і до досягнення власних інтересів; 5) спрямованість на співробітництво як прагнення до задоволення інтересів обох сторін [12, с. 270-273].

Таким чином, взаємодія конкретної людини з іншими людьми може ґрунтуватися на наступних цінностях: з одного боку, цінностях визнання іншої людини суб'єктом, безумовною й вищою цінністю, а з іншого боку – цінностях визнання його об'єктом, особливим знаряддям досягнення власних цілей. Континуум між полюсами об'єктного й суб'єктного ставлення до людини – «це арена боротьби людини із самою собою за реалізацію своєї людської сутності, людей між собою, але також – зал переговорів, робоче місце й святковий стіл людства» [8, с. 101]. Тому, з урахуванням зазначеного вище «суб'єктного» і «об'єктного» континууму цінностей, подальшої розробки потребує проблема суєстивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя.

Ціннісні орієнтації в структурі професійно-педагогічної культури вчителя

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної підготовки вчителя дає відповідь, насамперед, на питання: чому вчити майбутнього вчителя, що становить базовий зміст його педагогічної підготовки? При цьому особливого значення набувають професійно-ціннісні орієнтації педагога, пов'язані з його ставленням до учнів, до предметів, до педагогічної діяльності й педагогічного спілкування.

З урахуванням особливостей педагогічної діяльності, діалектичної природи цінностей і характеру педагогічних завдань І.Ф. Ісаєвим розроблена наступна класифікація індивідуально-педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури суб'єкта педагогічної праці:

1) цінності-цілі – концепція особистості майбутнього фахівця-професіонала в її різноманітних проявах у різних видах діяльності;

2) цінності-засоби – концепції педагогічного спілкування, педагогічної техніки й технології, педагогічного моніторингу, педагогічній імпровізації й інтуїції тощо;

3) цінності-відносини – концепція власної індивідуально-професійної позиції як сукупність стосунків учителя й учня, учителя з іншими учасниками педагогічного процесу, ставлення вчителя до себе й власної професійно-педагогічної діяльності;

4) цінності-якості – різноманіття взаємозалежних індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних якостей особистості, що відбиваються в спеціальних здібностях учителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності: здібності програмувати свою діяльність і передбачати її наслідки, здібності до творчості, здібності співставляти свої цілі й дії із цілями й діями інших, здібності до діалогічного педагогічного мислення, здібності будувати гуманістичні стосунки тощо;

5) цінності-знання – теоретико-методологічні знання формування особистості й діяльності, знання провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості тощо.

Представлені вище групи індивідуально-педагогічних цінностей утворюють, на думку І.Ф. Ісаєва, синкретичну систему як змістовну основу, стрижень професійно-педагогічної культури. У якості домінуючої аксіологічної

форми автором справедливо виділяються цінності-цілі, тому що вони є психологічною основою змісту професійної діяльності суб'єкта педагогічної праці [10].

При дослідженні ціннісних орієнтацій російських і американських педагогів С.Г. Вершловській виокремлює такі групи педагогічних цінностей: 1) цінності, в яких розкривається професійний статус педагога; 2) цінності, в яких показується ступінь залученості особистості в педагогічну професію; 3) цінності, в яких відображаються цілі педагогічної діяльності. Як бачимо, основою розрізнення педагогічних цінностей для автора слугує задоволеність роботою й можливість самореалізації педагога в професійній діяльності [6].

Е.Н. Шиянов запропонував наступне розмежування педагогічних цінностей:

1) цінності, які пов'язані із самоствердженням особистості в соціальному і професійному середовищі: суспільна значущість праці вчителя, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим оточенням тощо;

2) цінності, які задовольняють потребу вчителя в спілкуванні: спілкування з дітьми, колегами, значимими людьми; переживання дитячої любові і прихильності; обмін духовними цінностями;

3) цінності, які пов'язані з розвитком його творчої індивідуальності: можливості розвитку професійно-творчих здібностей; прилучення до світової культури; заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення;

4) цінності, які дозволяють здійснювати самореалізацію вчителя: творчий характер праці, романтичність і захопливість педагогічної професії;

5) цінності, які пов'язані із задоволенням утилітарно-прагматичних потреб вчителя: можливість отримання гарантованої державної служби, оплати праці і тривалість відпустки і т. п. [17].

На основі аналізу вивчення ціннісних орієнтацій вчителя в умовах традиційного та особистісно-орієнтованого навчання Т.П. Бобро розроблено модель ціннісних орієнтацій вчителя. Пропонована модель складається з двох основних блоків:

1) загальноособистісні ціннісні орієнтації (особистісне самовизначення; активне життя; здоров'я; краса; любов; матеріально забезпечене життя; наявність друзів; впевненість у собі; пізнання; незалежність у вчинках і діях; щасливе сімейне життя; творчість);

2) професійні ціннісні орієнтації (професійне самовизначення, сенс праці, кваліфікація, кар'єра, соціальне становище, персональна компетентність і активність).

Усі складові запропонованої моделі перебувають у взаємозв'язку і не можуть розглядатися окремо. Взаємозв'язок сприяє розумінню вчителем особистісних смислів в процесі навчання [3].

Н.Ю. Гузева, розглядаючи проблему формування професійно-значущих ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, розрізняє три групи педагогічних цінностей:

1) цінності, які пов'язані з умовами професійної діяльності: «свобода» у педагогічному процесі; постійне спілкування з людьми; докладно розписаний

трудоий процес; гуманістичний характер професії; постійне самовдосконалення; знання свого предмета; повага й подяка людей; творчий характер праці;

2) цінності, які пов'язані з індивідуально-мотиваційною сферою вчителя: наявність перспективи професійного зросту; продовження сімейних традицій; відповідність професії здібностям, інтересам; бажання бути в центрі уваги людей;

3) цінності, які відображають управлінські аспекти освітньої діяльності: можливість впливати на поведінку інших людей і спрямовувати їх; можливість здійснювати взаємини вчителя й учнів; можливість передати свою майстерність, знання, досвід [7, с. 104-114].

При дослідженні типології ціннісних орієнтацій соціального педагога С.О. Коваль, з одного боку, було виділено наступні компоненти ціннісних орієнтацій вчителя: 1) цінності-цілі, 2) цінності-засоби; 3) цінності-відносини; 4) цінності-якості; 5) цінності-знання. З іншого боку, автором були виділені такі типи спрямованості професійно-ціннісних орієнтацій соціального педагога: 1) на себе (егоцентрична), 2) на діяльність (предметна), 3) на клієнта (гуманістична). Дані критерії дозволили авторові виокремити наступні різновиди професійно-ціннісних орієнтацій соціального педагога.

За критерієм «цінності-цілі» – «типи спрямованості»: 1) орієнтація на реалізацію у професійній діяльності своїх потреб, здібностей; орієнтація на досягнення авторитету у колег, керівників, клієнтів; орієнтація на службову кар'єру, професійне зростання; 2) орієнтація на професійну діяльність як особистісно значущу, прагнення до підвищення рівня професійних знань, оволодіння професією, педагогічною технологією; 3) прагнення надати допомогу людям, захистити вразливі верстви населення в суспільстві, надати професійну та особистісну підтримку.

За критерієм «цінності-засоби» – «типи спрямованості»: 4) як пріоритетні виступають уніфіковані, більш доступні й комфортні засоби, що забезпечують досягнення цілей; в більшості випадків орієнтація на репродуктивні методи у професійній діяльності; 5) як пріоритетні виступають методи й засоби, що забезпечують успішність професійної діяльності; в більшості випадків орієнтація на прогресивні технології, позитивний досвід; 6) як пріоритетна є орієнтація на використання гуманістичних технологій, що дозволяють не тільки надати допомогу, підтримку клієнту, а й реалізувати виховний вплив, спрямований на особистісний розвиток клієнта.

За критерієм «цінності-відносини» – «типи спрямованості»: 7) орієнтація на функціонально-рольовий тип взаємин з колегами, керівниками, клієнтами (формальний тип відносин); 8) орієнтація на партнерські відносини, співтворчість, спільна діяльність (творчий тип відносин); 9) орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, в якій формальні й міжособистісні відносини взаємопов'язані і характеризуються співпричетністю до інших (гуманістичний тип відносин).

За критерієм «цінності-якості» – «типи спрямованості»: 10) соціальний педагог організований, володіє витримкою, почуттям такту; авторитетний; 11)

соціальний педагог активний, володіє організаторськими здібностями, наполегливістю, ініціативністю, відповідальністю; професійно грамотний, володіє хорошими комунікативними здібностями; 12) соціальний педагог – гуманіст, має високу духовну культуру, тактовний, толерантний, доброзичливий; йому притаманні чуйність, милосердя, емпатія, бажання допомогти клієнту; вміння стимулювати в людині її внутрішній резерв.

За критерієм «цінності-знання» – «типи спрямованості»: 13) орієнтація на знання, що дозволяють забезпечити службову кар'єру, професійне зростання, підтримувати авторитет; орієнтація на нормативні вимоги, основи трудового законодавства, диференційоване застосування навичок спілкування у професійній діяльності; 14) орієнтація на поповнення та поглиблення професійного знання, що відбиває специфіку формування відносин у соціумі, що розкриває форми й методи соціальної роботи з сім'єю, різними групами і категоріями населення; прагнення до оволодіння знаннями з психології, педагогіки, юриспруденції та інших наук, що забезпечують професійну компетентність; вміння використовувати досвід, набутий за межами професійної діяльності; 15) орієнтація не тільки на поповнення і поглиблення професійного знання, а й на: а) знання про поведінку людини, про суспільство, його соціальну політику, його структуру; б) знання про цінності людини і суспільства, етики, про способи вироблення оцінки власної практики; в) на вміння співвіднести наявні знання з цілями, умовами й способами практичної діяльності; при цьому процес накопичення досвіду набуває творчий характер [13].

Рівнево-типологічні особливості ціннісних орієнтацій вчителя

Наведені вище положення склали теоретичну базу для визначення нами конкретних *типів і рівнів* педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому ми визначили наступні критерії аналізу конкретних видів педагогічних ціннісних орієнтацій: 1) вид суб'єктивної позиції вчителя стосовно педагогічної взаємодії на основі певного континуума педагогічних цінностей; 2) вид центрації вчителя на певних аспектах педагогічної взаємодії в межах того або іншого виду його суб'єктивної позиції.

При виявленні виду суб'єктивного ставлення вчителя до педагогічної взаємодії ми враховували наступний континуум цінностей: з одного боку, ставлення вчителя до суб'єкта педагогічної взаємодії як самоцінності, а з іншого – ставлення вчителя до суб'єкта педагогічної взаємодії як до засобу досягнення власних цілей.

Це дало нам можливість розрізнити у педагогічній взаємодії наступні види позицій суб'єкта педагогічної діяльності: 1) партнерську; 2) залежну; 3) гнітючу.

«Партнерська» позиція містить у своїй основі кооперативно-альтруїстичний спектр педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому партнерська позиція орієнтована на рівність партнерів педагогічної взаємодії. Дана позиція перебуває на найвищому ціннісному рівні, тому що є найбільш конструктивною й продуктивною серед інших позицій стосовно реалізації цілей педагогічного впливу.

«Залежна» позиція включає компромісно-притосовницький спектр

педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому залежна позиція орієнтована на визнання переваги партнера педагогічної взаємодії. Дана позиція перебуває на середньому ціннісному рівні, тому що є малопродуктивною і малопродуктивною стосовно реалізації цілей педагогічного впливу.

«Гнітюча» позиція спирається на домінують-маніпулятивний спектр педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому гнітюча позиція орієнтована на перевагу над партнером педагогічної взаємодії. Дана позиція займає найнижчий ціннісний рівень, тому що є найбільш деструктивною й непродуктивною серед інших позицій стосовно реалізації цілей педагогічного впливу.

У межах зазначених вище суб'єктивних позицій вчителя ми розрізняємо наступні види централізації вчителя на певних аспектах педагогічної взаємодії: 1) централізація на партнері педагогічної взаємодії («Інший-централізація»); 2) централізація на собі в процесі педагогічної взаємодії («Я-централізація»); 3) розподілена централізація як на собі, так і на партнері педагогічної взаємодії («Я-інший інтеграція») [16].

Необхідно відзначити, що ми розуміємо централізацію як вибірку спрямованість свідомості педагога на різні сторони процесу сугестивно-педагогічної взаємодії, що визначає специфічний спосіб їхнього осмислення [9, 15].

Наведені вище положення дали нам можливість виявити наступні критерії визначення конкретних видів педагогічних ціннісних орієнтацій: 1) критерій суб'єктивної позиції вчителя стосовно педагогічної взаємодії в межах певного континуума педагогічних цінностей; 2) критерій централізації вчителя на певних аспектах педагогічної взаємодії в межах того або іншого виду його суб'єктивної позиції.

У процесі визначення психологічного змісту педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя ми враховували положення Є.Л. Доценка про те, що в психологічній структурі конкретної ціннісної орієнтації доцільно розрізняти три базових компоненти: мотиваційно-смісловий, когнітивний й операційно-поведінковий [8, с. 100].

У таблиці 1 наведена рівнево-типологічна структура конкретних видів педагогічних ціннісних орієнтацій, сформованих на основі зазначених вище критеріїв (суб'єктивної позиції й централізації вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії).

Таблиця 1

Рівнево-типологічна структура педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя

| Позиції | Централізації | | |
|--------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | Я-централізація | Я-інший інтеграція | Інший-централізація |
| <i>Партнерська</i> | Орієнтація на самореалізацію | Орієнтація на співробітництво | Орієнтація на альтероцентризм |
| <i>Залежна</i> | Орієнтація на уникнення | Орієнтація на компроміс | Орієнтація на пристосування |
| <i>Гнітюча</i> | Орієнтація на домінування | Орієнтація на суперництво | Орієнтація на маніпулювання |

3 урахуванням зазначеної вище рівнево-типологічної структури

педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя переходимо до розгляду психологічного змісту даних орієнтацій.

Орієнтація вчителя на самореалізацію в процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація при взаємодії на самоактуалізацію й реалізацію своїх потреб, здібностей, когнітивно-особистісного потенціалу, на досягнення авторитету серед колег, а також професійний зріст і кар'єру; 2) когнітивний компонент: прагнення до підвищення в себе рівня професійних педагогічних знань, технологій, прагнення до вивчення сформованого в практиці прогресивного педагогічного досвіду, а також до розвитку педагогічних перцептивно-пізнавальних можливостей; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати педагогічні дії і вчинки, спрямовані на найбільш компетентний вплив на партнера, а також на підвищення авторитету в педагогічних взаєминах як серед партнерів, так і серед колег.

Орієнтація вчителя на співробітництво в процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на рівноправну взаємодію з партнером, засновану на взаємоповазі й довірі; 2) когнітивний компонент: прагнення до взаєморозуміння й взаємної відкритості; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати педагогічні дії й вчинки, які б сприяли взаємному самовираженню, взаємному розвитку, комунікативному співробітництву; при цьому основні способи взаємодії будуються на договорі, що служить і засобом об'єднання, і засобом надання тиску.

Орієнтація вчителя на альтероцентризм у процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: з одного боку, добровільна «центрація» на партнері, орієнтація на його потреби, інтереси, цілі, а з іншого боку – безкорисливе жертвування своїми потребами, інтересами цілями; 2) когнітивний компонент: з одного боку, прагнення найбільш повно зрозуміти запити партнера з метою їх найбільш повного задоволення, а з іншого – спокійне, навіть байдуже ставлення до нерозуміння себе з його боку; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати педагогічні дії і вчинки, які б сприяли розвитку, самореалізації, задоволенню потреб партнера навіть на шкоду власному розвитку й благополуччю.

Орієнтація вчителя на уникнення в процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на ігнорування взаємодії з партнером, а у випадку гострої потреби – орієнтація на вирішення «сугубо ділових питань»; 2) когнітивний компонент: прагнення, з одного боку, не вникати в проблеми партнера, а з іншого – не інформувати його про власні проблеми; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення уникати педагогічних дій і вчинків, які б вели до розвитку стосунків з партнером.

Орієнтація вчителя на компроміс у процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація у взаємодії на позицію, що перебуває посередині між позицією вчителя й точкою зору партнера; 2) когнітивний компонент: прагнення вчителя рівною

мірою розуміти й урахувати як власні інтереси, так і інтереси партнера; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати педагогічні дії і вчинки, у яких проявляється тенденція в чомусь поступитися, щоб домогтися свого, а також спостерігається найкраще сполучення вигід і втрат.

Орієнтація вчителя на пристосування (конформізм) у процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: з одного боку, орієнтація на підпорядкування авторитету партнера, відмова від рівноправності у взаємодії на користь партнера, а з іншого – згода на ставлення іншого до себе як до «об'єкта»; 2) когнітивний компонент: відсутність, з одного боку, прагнення до дійсного розуміння партнера, а з іншого – орієнтація на некритичну згоду з думкою партнера; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати педагогічні дії й вчинки, спрямовані на наслідування, реактивні дії, готовність «підбудуватися» під партнера.

Орієнтація вчителя на домінування в процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на домінування над партнером взаємодії, прагнення придушити його особистість, підкорити собі; 2) когнітивний компонент: «когнітивний егоцентризм», що проявляється в тому, що, з одного боку, від партнера вимагається згода із власною позицією й поглядами, а з іншого – демонструється небажання його розуміти, а також неповага до чужої точки зору; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати педагогічні дії і вчинки, у яких проявляється або ригідність, або агресивність до партнера як у сфері поведінки, так і в сфері комунікації.

Орієнтація вчителя на суперництво в процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на те, щоб «переграти» партнера й одержати односторонню перевагу; 2) когнітивний компонент: прагнення, з одного боку, одержати максимум інформації про партнера, а з іншого – максимально приховати від нього цілі, способи й можливості власного впливу; при цьому інформація про інтереси іншого враховується в тій мірі, в якій це диктується завданнями боротьби з ним; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати різноманітні педагогічні дії і вчинки, які ведуть, в остаточному підсумку, до поразки партнера (відкриті й закриті прийоми впливу, тактичні угоди, тонкі маніпуляції тощо).

Орієнтація вчителя на маніпулювання в процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на використання партнера у своїх цілях для одержання різного роду вигоди, ставлення до нього як до засобу, об'єкту своїх маніпуляцій; 2) когнітивний компонент: з одного боку, прагнення «прорахувати» партнера, щоб одержати потрібну інформацію, а з іншого боку – прагнення приховати інформацію, яка важлива для партнера; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати педагогічні дії й вчинки, розраховані на односторонню вигоду для себе у взаємодії.

Висновки. У нашому дослідженні аксіологічний підхід до культури є методологічною основою для дослідження ціннісних орієнтацій в структурі професійно-педагогічної культури вчителя.

Професійно-педагогічну культуру можна розглядати як міру і спосіб

творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, які спрямовані на освоєння та створення педагогічних цінностей і технологій. У структурі професійно-педагогічної культури потрібно розрізнити аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий компоненти.

При виявленні конкретних типів і рівнів педагогічних ціннісних орієнтацій у складі аксіологічного компоненту професійно-педагогічної культури вчителя ми визначили наступні критерії аналізу конкретних видів педагогічних ціннісних орієнтацій: 1) вид суб'єктивної позиції вчителя стосовно педагогічної взаємодії на основі певного континуума педагогічних цінностей; 2) вид центрації вчителя на певних аспектах педагогічної взаємодії в межах того або іншого виду його суб'єктивної позиції.

Це дало нам можливість розрізнити у педагогічній взаємодії наступні види позицій суб'єкта педагогічної діяльності: 1) партнерську; 2) залежну; 3) гнітючу. У межах зазначених вище суб'єктивних позицій вчителя ми визначили наступні види центрацій вчителя на певних аспектах педагогічної взаємодії: 1) центрація на партнері педагогічної взаємодії («Інший-центрація»); 2) центрація на собі в процесі педагогічної взаємодії («Я-центрація»); 3) розподілена центрація як на собі, так і на партнері педагогічної взаємодії («Я-інший інтеграція»).

На основі інтеграції цих положень ми визначити наступні критерії виділення конкретних видів педагогічних ціннісних орієнтацій: 1) критерій суб'єктивної позиції вчителя стосовно педагогічної взаємодії на основі певного континуума педагогічних цінностей; 2) критерій центрації вчителя на певних аспектах педагогічної взаємодії в межах того або іншого виду його суб'єктивної позиції.

Такий підхід дав нам можливість зробити висновки про те, що ціннісні педагогічні орієнтації мають рівнево-типологічні характеристики. При цьому тип тієї або іншої групи ціннісних орієнтацій визначається змістовними особливостями суб'єктивної позиції вчителя стосовно педагогічної взаємодії, а рівень – змістовними особливостями базових цінностей міжособистісної взаємодії.

Тому на високому рівні перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «партнерської» позиції вчителя в педагогічній взаємодії: орієнтація на самореалізацію, орієнтація на співробітництво, орієнтація на альтероцентризм. На середньому рівні перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «залежної» позиції вчителя в педагогічній взаємодії: орієнтація на уникнення, орієнтація на компроміс, орієнтація на пристосування. На низькому рівні перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «гнітючої» позиції вчителя в педагогічній взаємодії: орієнтація на домінування, орієнтація на суперництво, орієнтація на маніпулювання.

Проведений вище аналіз дає можливість припустити, що рівнево-типологічні характеристики ціннісних орієнтацій в структурі аксіологічного компонента професійно-педагогічної культури визначають рівень розвитку цілісної системи професійно-педагогічної культури вчителя. Перевірка цієї гіпотези є предметом наших подальших досліджень.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8–13.
3. Бобро Т. П. Ценностные ориентации учителя в условиях личностно ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогическая психология / Т. П. Бобро. – М., 2007. – 25 с.
4. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
5. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : методическое пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. – Псков, 1997. – 68 с.
6. Вершловский С. Г. Особенности социально–профессиональных ориентаций учителей / С. Г. Вершловский // Развитие социально–профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 5–24.
7. Гузева Н. Ю. Современные подходы к изучению личности учителя как профессионала / Н. Ю. Гузева // Ученые записки ООИУУ. – Оренбург, 1998. – Т. 3. – С. 104–114.
8. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко – М. : ЧеРо, 1997. – 344 с.
9. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 280 с.
10. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – Белгород : БГПИ, 1992. – 52 с.
11. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
12. Тест описания поведения К. Томаса // Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с. – С. 270–273.
13. Коваль С. А. Формирование профессионально–ценностных ориентаций будущего социального работника в процессе изучения психолого–педагогических дисциплин / С. А. Коваль // Вестник Красноярского государственного университета : Серия «Гуманитарные науки». – № 3/1. – 2006. – С. 121–124.
14. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования / Л. С. Колмогорова // Педагог: Наука, технология, практика. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 1997. – № 2. – С. 63–68.
15. Крылова А. В. Смыслжизненные ориентации монозиготных близнецов: мифы и реальность / А. В. Крылова // Северо-кавказский психологический вестник. – 2007. – № 5/1. – С. 17–23
16. Руденко И. Л. Стиль межличностного взаимодействия / И. Л. Руденко // Семья и личность. – Часть 2. – М., 1986. – С. 66–76.
17. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. – Москва – Ставрополь, 1991. – 205 с.
18. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под. ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.

РОЗДІЛ 3

З ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

І. О. Пальшкова, К. В. Тамбовська

Методичні підходи до формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи

Питання становлення та розвитку інтелектуальної культури особистості набуває особливої ваги та значущості в умовах зміцнення й вдосконалення української державності, оскільки зумовлює необхідність підвищення інтелектуального та культурного потенціалу суспільства й удосконалення всіх ланок навчально-виховного процесу. Розвиток держави, структурні соціально-економічні перетворення на макро- та мікрорівнях зумовлюють реформу вищої освіти з метою задоволення потреб і прагнень людей, передусім молоді, формують нову систему цінностей, відповідну запитам людства в царині громадського та особистого життя [9].

Значні вимоги висувуються до змісту професійної підготовки вчителя початкової школи, оскільки саме він закладає основи розумового розвитку особистості дитини, виявляє, керує й спрямовує розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Педагогічні умови формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи

Формування інтелектуальної культури студентів розглядаємо як педагогічне управління розвитком їхніх потенційних інтелектуальних можливостей, формування в них таких якостей, що забезпечують спроможність до конкретизації та трансляції загальнолюдських цінностей, здатність до створення нового пізнавального продукту в формі особистісного знання, ефективної взаємодії з учнями, професійного саморозвитку, педагогічного керівництва розвитком інтелектуальної обдарованості учнів, індивідуального становлення як соціально й інтелектуально активної особистості [15, с. 154].

Педагогічне управління розуміємо як планомірний, полівмотивований та опосередкований процес організації та контролю інтелектуальної діяльності студентів за змістом професійно-педагогічної діяльності, що спрямовується на становлення структурно-критеріальних компонентів інтелектуальної культури майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз науково-методичної, психологічної, педагогічної літератури, цілеспрямоване педагогічне спостереження дали нам можливість визначити та систематизувати педагогічні умови формування інтелектуальної культури майбутніх учителів початкової школи. При цьому, під педагогічними умовами розуміємо обставини, що ймовірно впливають і зумовлюють включення майбутнього вчителя до комплексу суспільного та професійного життя, реалізацію його інтелектуального потенціалу, розвиток ціннісного ставлення до

продуктів і результатів інтелектуальної діяльності, обґрунтований вибір когнітивних стратегій у різних пізнавальних ситуаціях, способів позначення та фіксації об'єктів і продуктів пізнання, засобів стимулювання інтелектуальних процесів, створення нових творчих продуктів як результату перетворення об'єкту пізнання в ідеальному плані.

Однією з провідних педагогічних умов є *спрямування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на становлення ціннісного ставлення до пізнавально-перетворювальної діяльності*.

Становлення ціннісного ставлення майбутніх спеціалістів до пізнавально-перетворювальної діяльності відбувається на ґрунті сформованої пізнавальної мотивації, яка, в свою чергу, є одним із факторів впливу на ступінь навчально-пізнавальної активності й інтелектуальної ініціативи.

Успішне розв'язання проблеми мотивації інтелектуального процесу є одним з найбільш актуальних наукових завдань. У розробці цієї проблеми досягнуті значні успіхи, однак донині, у зв'язку з оновленням пріоритетних завдань сучасної вищої школи, пошук чинників умотивування прагнення до розвитку інтелектуального потенціалу та пізнавальної діяльності студентів, системи їхніх професійних цінностей, складовою яких є ціннісне ставлення до пізнавально-перетворювальної діяльності, складає основний напрям пошуків учених, методистів і педагогів.

Багато дослідників (В. Асєєва, В. Вілюнас, С. Занюк, Є. Ільїн, Є. Коваленко, А. Маркова та інші [6; 11]) розглядають ефективність формування мотивації навчання через становлення пізнавальних мотивів суб'єктів. А ефективність формування пізнавальних мотивів, уважають вони, призводить до формування професійних мотивів, які дозволяють студентам краще опанувати своєю професією й, як наслідок, бути більш конкурентоспроможними на ринку праці.

Мотиви – це складне, багаторівневе, внутрішнє психічне утворення, що акумулює інтереси, потреби, схильності, уявлення, потяги, очікування значущих для особистості результатів її діяльності. К. Хайесом доведена позитивна кореляція між характером мотивації та кількістю й обсягом засвоєних знань, рівнем інтелектуального розвитку [3].

Розв'язання цих питань вимагає переходу зовнішніх мотивів навчання у внутрішню систему цінностей, пізнавальних потреб того, хто навчається. Як зазначав В. Сухомлинський, «мислителем учень стане лише тоді, коли вчитель до нього прийде з цікавою думкою, запалить його своєю допитливістю, жагою і ненаситністю пізнання, передасть йому почуття гордості мислителя» [17].

Слід зазначити, що ми розглядаємо формування інтелектуальної культури в процесі навчальної діяльності студентів, тобто не лише шляхом розвитку їхнього загального світогляду та загальної ерудиції, а в процесі вивчення конкретних дисциплін, засобами професійно-педагогічної підготовки. Відтак, необхідним є пошук чинників становлення мотивів інтелектуального розвитку в майбутніх учителів через призму формування їхніх навчальних мотивів.

Цілі навчання звичайно задаються ззовні. У них виокремлюються суспільні потреби та цінності, які стосовно студента є зовнішніми. Цілі ж учіння, на які слід

звернути більшу увагу, визначаються вираженими в них індивідуальними потребами та мотивами, що сформувалися на попередньому досвіді студентів. Цілі навчання й учіння можуть збігатися лише в ідеальному випадку, коли допускається абсолютне відтворення в структурі мотиваційно-ціннісної сфери студента системи суспільних потреб і цінностей [20, с. 28]. Завдання навчання та виховання в тому і полягає, щоб наблизити структуру індивідуальних суспільних потреб, забезпечити прийняття студентами суспільно значущих цілей навчання як особистісно значущих цілей. Тому, на наш погляд, треба поставити навчання у педагогічній вищій школі таким чином, щоб у студентів була особистісна зацікавленість у самому процесі та в результатах навчання й творчо-перетворювальній діяльності. Такий результат можливий при розробці спеціальних засобів стимулювання: рейтингу, змагання, інтегральної системи оцінювання, інтелектуальних заохочень, створення ситуацій успіху, можливостей проявити свої інтелектуальні здібності.

Отримані в результаті застосування спеціальних засобів ціннісні ставлення складають уявлення студентів, і в результаті викликають почуття задоволеності або незадоволеності навчальним предметом, системою професійної підготовки загалом.

На рівень і напрям формування інтелектуальної культури студентів впливає сама організація навчального процесу у ВНЗ, організація навчальних занять і наукової праці студентів, майстерність викладачів, атмосфера в студентській групі, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу та інше. Усе те, що складає сутність зовнішнього оточення, особливості навчального середовища. Відтак, однією з педагогічних умов формування інтелектуальної культури студентів педагогічного факультету є *створення відповідного інтелектуально-розвивального характеру освітнього середовища.*

Освітнє середовище педагогічної вищої школи створюється зусиллями педагогів і може бути позначено як функціональне та просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні міжособистісні взаємозв'язки та групові контакти. Підтримуємо думку М. Лук'янової, яка визначає поняття «професійне середовище» як функціональне та просторове об'єднання суб'єктів професійної педагогічної діяльності, між якими встановлюються різнопланові групові взаємозв'язки, спрямовані на реалізацію основних цілей діяльності даної освітньої установи [10].

Висока якість професійної підготовки забезпечується в тому випадку, якщо професійне середовище закладу має інтелектуально-розвивальний характер, а отже містить у собі й постійно цілеспрямовано нарощує інтелектуальний потенціал його суб'єктів задля підвищення їхньої професійної грамотності, професійної компетентності, з метою активізації їхнього самопізнання, включення до процесу саморозвитку.

Освітнє середовище установи виступає як сукупність соціокультурних зв'язків, у яких особистість виконує певну професійну й освітню роль, має свій статус, виступає як суб'єкт суспільно значущої діяльності та дає змогу задовольняти власні індивідуальні освітні й інтелектуальні потреби. Важливим для студента в межах освітнього середовища є свобода дослідження й

викладання. Свобода припускає надання права вибору освітнього маршруту, що відповідає його особистісному та професійному інтересам. При цьому вибір освітніх, пошуково-дослідницьких і діагностичних маршрутів розглядається нами як прояв інтелектуальної ініціативи студента [10].

Інтелектуальні якості в умовах освітнього середовища формуються в майбутнього вчителя на ґрунті педагогічних знань, ерудиції, шляхом поєднання спеціальної професійної підготовки з розвитком кругозору, морально-естетичної та педагогічної культури, забезпечується через упровадження системно-діяльнісного підходу до оволодіння частковими, міжпредметними й узагальненими знаннями, вміннями, навичками. Інтелектуалізація підготовки педагога забезпечується вивченням загальнотеоретичних і соціокультурних дисциплін, матеріальної та духовної культури, розвитку соціально-економічних, освітніх систем, внеску в розвиток цих систем видатних учених свого часу. Під час освоєння інформації в студентів формуються способи евристичних і проблемно-пошукових дій, прийоми та методи розумової та практичної діяльності, що впливають на вироблення системного стилю мислення, цілісного світогляду, інтелектуальної культури [2].

Інтелектуально-розвивальний характер освітнього середовища виявляється під час включення майбутнього вчителя до розв'язання творчо-перетворювальних професійних завдань, відповідних до тих, які складають зміст його майбутнього професійної діяльності. Ця діяльність дозволяє виявити й удосконалити такі елементи структури особистості майбутнього вчителя, як: от: світогляд, самосвідомість, самооцінку; моральні норми та принципи, якими керується особистість у житті й зокрема в професійній діяльності; спрямованість потреб й інтересів на професійну сферу; здатність до творчої діяльності, творчого самовираження та самореалізації; культуру професійно-особистісного самовизначення.

Цілісність, автономність, відкритість – провідні характеристики інтелектуально-розвивального середовища, що забезпечують його інтелектуальний потенціал у реалізації культурологічного підходу в педагогічній діяльності. Процес створення такого середовища вимагає спільних зусиль й участі всіх викладачів вищої педагогічної школи. Він буде результативним й успішним у випадку, коли його учасники залучені в переживання самого процесу цієї діяльності, психологічно включені до неї, тобто особистісно зацікавлені. Як зазначив С. Подмазін, збагачене освітнє середовище – це така система, сукупність умов, яка максимально впливає на розвиток особистості того, хто навчається, формує його готовність до життєвого самовизначення [13].

Основною методичною одиницею інтелектуально-розвивального середовища виступає творчо-перетворювальне професійне завдання, яке передбачає розробку та розв'язання задач і вправ на матеріалі предметів початкової школи.

Творчою або пошуковою називають задачу, приступаючи до виконання якої, учні не знають заздалегідь ані способу її розв'язування, ані того, на якому навчальному матеріалі ґрунтується розв'язання. У літературі виокремлюється

класифікації творчих завдань, що найбільш повно надано в змісті початкової освіти [4, с. 4]:

1. Завдання, пов'язані з важливими поняттями та методами предмету. Наприклад, для математики це вправи на використання елементів теорії множин і поняття відношення, задачі комбінаторного та ймовірнісного характеру, вправи для формування найпростіших топологічних уявлень, логічні задачі, цікаві вправи, пов'язані з ідеями інформатики.

2. Завдання з елементами дослідження. Це, зокрема, вправи із використанням слів-стимулів інтелектуальної діяльності: порівняйте, виділіть головне, покажіть, обґрунтуйте, доведіть, узагальніть тощо.

3. Завдання, виконуючи які, учні «відкривають» нові для себе зв'язки, залежності, закономірності та переконуються в їх справедливості (вправи на здійснення простих умовиводів, класифікацій та групувань предметів).

4. Практичні завдання та вправи (на використання різних тверджень; оптимізаційні задачі; вправи політехнічного спрямування; графічні вправи – діаграми, таблиці, шкали, схеми, графіки; вправи геометричного змісту; на маніпулювання з предметами).

5. Самостійно складені учнями вправи спочатку за аналогією, пізніше за даною умовою.

6. Вправи на кмітливість, в яких вимагається розв'язок різними способами, запис кількома знаковими системами, відновлення пропущеного знаку, знаходження помилки в умові. Це завдання з логічним навантаженням, ребуси, кросворди, шаради, «деформовані» вправи.

7. Цікаві вправи та ігри, які вражають швидкістю й легкістю обчислень, оригінальними та часом несподіваними результатами; логічні ігри, задачі-вірші, задачі-казки, задачі-загадки, задачі-жарти, веселинки тощо.

З-поміж різновидів навчально-творчих завдань В. Крутецький особливо виокремлює ті, що сприяють розумовому розвитку молодших школярів: задачі з неформульованим питанням; із неповним або надлишковим складом умови; системи однотипних і різнотипних задач; системи задач із поступовою трансформацією з конкретного плану в абстрактний; складання задач заданого типу; задачі, що мають декілька розв'язків; задачі на міркування; математичні софізми [8].

В основу класифікації навчальних і навчально-творчих задач С. Сисоевої покладена можливість (здатність) задачі (процесу її розв'язання) впливати на формування певних творчих якостей особистості й особливостей перебігу психічних процесів і, зокрема, процесу мислення. Це такі, як-от: задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення; на прогнозування; на оптимізацію; на рецензування; на розробку алгоритмічних й евристичних розпоряджень; на складання протилежних задач; дослідницькі задачі; задачі на винахідливість; на розвиток фантазії й уяви [14, с. 2-22].

У Технології Розв'язання Винахідницьких задач (ТРИЗ – усталена російськомовна аббревіатура), розробленій С. Альтшуллером, виділяють декілька типів творчих задач: винахідницька, дослідницька, конструкторська, прогнозна задачі; задача-відкриття, задача з доповненою умовою, задача з недостатніми

даними. Для їх розв'язання необхідні сформовані інтелектуальні операції й уміння, які дозволяють без зайвих спроб вийти на оптимальне рішення [18].

Зміст творчо-перетворювальних завдань має будуватися на контекстній основі для того, щоб майбутній учитель на доступному молодшим школярам рівні, з опорою на життєвий досвід, зміг побудувати правильні міркування без попереднього теоретичного засвоєння самих законів і правил логіки.

Отже, використання творчо-перетворювальних завдань і задач із логічним навантаженням спрямовується на забезпечення інтелектуального розвитку особистості, який включає оволодіння нею загальними розумовими діями, та прийомами розумової діяльності, мовний розвиток, що здійснюється в процесі проблемно-пошукового діалогу під час розв'язання. А головне, забезпечує розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, уяви й, особливо, діалектичного та логічного мислення.

Таким чином, основними критеріями збагаченого інтелектуально-розвивального середовища педагогічної вищої школи є:

- Задоволення базових пізнавальних потреб особистості в різних видах діяльності (фізичній, комунікативній, пізнавальній, етико-естетичній, творчій).
- Насиченість сенсорними стимулами (передусім – наочністю, інформаційно-комунікативними засобами).
- Наявність свободи вибору студентами різних способів і видів інтелектуальної діяльності, когнітивних стратегій.
- Реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків між учнями та педагогами.
- Оптимальна організація інтелектуальної діяльності, показниками якої є її глибина та результативність, високий темп, визначений рівень складності, високий рівень усвідомлення студентами мети і змісту діяльності.
- Висока щільність інтелектуальних заходів і комунікації на ґрунті спільної інтелектуально-творчої діяльності всіх суб'єктів середовища.

Такий стан середовища, що характеризується як інтелектуально-розвивальне, має забезпечити повноцінне становлення всіх компонент інтелектуальної культури майбутнього вчителя. Тому *урізноманітнення й оптимальне поєднання традиційних й інноваційних форм, методів, засобів і технологій професійної підготовки, зорієнтованих на актуалізацію культури мислення, мовлення, розумової праці та навчальної діяльності майбутніх учителів* є важливою педагогічною умовою.

Звісно, що система професійно-педагогічної підготовки має в своєму розпорядженні багато різноманітних технологій, методів і засобів. У сучасних умовах на перший план мають виходити ті з них, що вимагають інтелектуальної напруги, а також швидкого застосування інформації (знань) для оперативного прийняття рішень, умінь чіткого керівництва власними діями та діяльністю інших. Ці методи неодмінно передбачають суб'єктну, активну позицію стосовно себе, викладача, інших студентів, об'єкта засвоєння, індивідуальних засобів навчання. Важливу роль при цьому має зміст діяльності студентів, що повинен передбачати знаходження нових рішень на основі оволодіння методами та механізмами евристичної праці (В. Лозова, О. Митник, В. Моляко,

В. Паламарчук та інші [12]). Такі завдання сприяють засвоєнню знань, виробленню вмінь, навичок; вихованню обачливості, економності, діловитості; розвитку ініціативності, волі, наполегливості, інтересу до навчання. Студенти в такий спосіб виробляють навички організації навчальної роботи, вміння правильно розраховувати свої сили й обирати найбільш доцільні засоби досягнення намічених цілей [1].

Інноваційні технології, використовувані на заняттях у вищій педагогічній школі, мають передбачати моделювання реальних педагогічних ситуацій, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин, сприяти створенню атмосфери співробітництва та взаємодії [7].

Існує чимало класифікацій методів, форм і технологій організації навчальної діяльності студентів, що ґрунтуються саме на необхідності забезпечувати повноцінний розвиток інтелектуальної культури студента. Так, на підставі аналізу праць О. Вознюк, С. Драмарецької, О. Дубасенюк, В. Лозової, Н. Ничкало, Н. Петрової, О. Пометун [5] та інших можна виокремити наступні новітні засоби професійної підготовки в цьому напрямі:

- когнітивні методи: розпізнавання й визначення, спостереження, експеримент, моделювання, метод проектів;

- креативні методи: «мозковий штурм», синектика, аглютинація, гіперболізація, вирішення творчих завдань на основі ТРВЗ, проблемно-пошуковий діалог, метод образного бачення, метод ключових евристичних питань;

- методи організації пізнавальної діяльності: ігри, проблемні ситуації, кейс-метод;

- специфічні професійно-орієнтовані методи: педагогічні ігри, «мікровикладання», методи педагогічних ситуацій, емпатії, інциденту;

- форми організації навчально-інтелектуальної діяльності: проблемна лекція, лекція-диспут, семінар – розв'язування задач, семінар-прес-конференція, семінар-диспут, практичні заняття, лабораторні заняття, тьюторські заняття, практичні заняття, самостійна й індивідуальна робота студентів;

- приписи, алгоритми, евристика;

- мережеві технології та похідні від них методи.

Зазначені засоби стимулюють створення на кожному занятті й у самостійній роботі ситуації міркування, роздумів, під час їх впровадження створюються комфортні умови навчання, за яких майбутній учитель відчуває свою успішність й інтелектуальну спроможність.

Невід'ємною складовою сучасного освітнього арсеналу є комп'ютерні засоби та технології. Комп'ютерна підтримка спрямована на активізацію інтелектуальної діяльності студента та звернена не тільки до його розуму, логічного сприймання, а й до почуттів. Одночасний вплив на інтелект й емоції активізує розумову діяльність і забезпечує становлення інтелектуальної культури майбутнього вчителя [1].

Необхідність широкого впровадження комп'ютерних технологій пояснюється їх можливістю змін у характері взаємодії педагога та студента в

напрямі більшої інтелектуальної насиченості занять, у створенні для студента можливості переходу від чисто рутинних виконавчих завдань до творчих.

Доступ до різноманітної інформації, можливість її активного використання, самостійне створення різноманітної продукції, впровадження комп'ютерних технологій у практичну освітню діяльність розширюють інтелектуальні можливості тих, хто навчається.

Таким чином, сучасне навчання та виховання активної та самостійної творчої особистості, конкурентоспроможної в умовах інформаційного суспільства вимагає від майбутнього педагога не стільки вмінь працювати з комп'ютером, скільки сформованої потреби самостійно здобувати знання, грамотно, продумано розпоряджатися часом, орієнтуватися у величезних потоках інформації та готувати себе до застосування цих технологій у майбутній професійній діяльності.

Такий підхід зумовлює *організацію педагогічної практики студентів, що сприяє формуванню мотиваційно-емоційного, пізнавального, діяльнісного та регулятивного структурно-критеріальних компонентів інтелектуальної культури майбутнього вчителя.*

Педагогічна практика, на наш погляд, включає студентів до педагогічної діяльності та формує в природних умовах його інтелектуальну культуру, зокрема мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісний і регулятивний структурно-критеріальні компоненти.

Сьогодні визнана доцільність безперервної педагогічної практики, що передбачає професійне становлення й адаптацію до вимог вчительської праці. У навчальних планах окреслено: «пасивну» психолого-педагогічну практику на II курсі з метою конкретизації теоретичних положень загальної педагогіки та психології; літню педагогічну практику в ДОТ із метою навчання конкретних виховних технологій; практику IV і V курсах, де відбувається апробація обов'язків учителя початкової школи. Її цінність полягає в тому, що така практика проводиться в реальних умовах професійної діяльності, де можуть бути виявлені інтелектуальний потенціал, рівень професійно-педагогічного мислення, загальна культура та кругозір студента. Саме в процесі таких практик створюються можливості для апробації засвоєних когнітивних стратегій, підходів до формування інтелектуальної культури особистості засобами навчально-виховного процесу.

Разом із тим, для досягнення такої мети необхідна спеціальна організація педагогічної практики, що передбачає підготовку, педагогічну підтримку з боку провідних фахівців (викладача, досвідченого вчителя) та належне осмислення її результатів.

Студенти мають усвідомити, що одним з провідних завдань сучасної початкової школи є навчити дитину мислити, правильно розмірковувати, самостійно «відкривати» нові знання з тих, які вже є в досвіді учнів. Як зазначено О. Митником, «майбутній вчитель має знати, як будуються правильні міркування, повинен вміти розрізняти правильні і неправильні міркування. Майбутній вчитель має навчитися свідомо управляти процесом мислення, перевіряти його правильність, попереджувати виникнення логічних помилок,

вміти знаходити їх та виправляти» [12]. Виходячи з цього, важливою складовою частиною професійної підготовки вчителя є формування в ньому інтелектуальної культури, але не менш важливою – становлення здатності здійснювати педагогічний супровід інтелектуального розвитку учнів, використовуючи задля цього провідні інноваційні технології.

Із метою навчання студентів узагальнювати та використовувати інноваційні технології інтелектуального розвитку особистості в майбутній професійній діяльності нами було проаналізовано можливості певних організаційних форм навчально-виховного процесу.

З-поміж таких організаційних форм, що сприяють усвідомленню та засвоєнню технологій інтелектуального розвитку особистості, виокремлюються: семінари (web-семінари), практикуми, факультативи, тренінг-курси, клуби, проблемні групи.

Основними методами, що можуть бути використані під час реалізації таких форм, є: поінформування, вправлення, інтелектуальний тренінг, лекція, інтелектуальні ігри, вправи, проблемні й продуктивні методи.

Зміст зазначених форм складає засвоєння основних концепцій, прийомів, існуючих технологій (розвивального й проблемного навчання, розвитку критичного мислення, укрупнення дидактичних одиниць, ТВРЗ, аутогенного тренування, тренінгової роботи тощо), тобто всього того, що сьогодні знаходить своє застосування в практиці початкового навчання та слугує основою для професійного й особистісного інтелектуального самовдосконалення майбутнього вчителя.

У період педагогічної практики студенти мають бути передбачені спеціальні творчо-перетворювальні завдання, апробування на уроках у початковій школі когнітивних стратегій із метою поглиблення змісту діяльнісного та регулятивного компонентів інтелектуальної культури. Належне оцінювання результатів практики дозволяє задіяти комплекс інтелектуальних властивостей особистості.

Для забезпечення цілеспрямованості та керованості в управлінні інтелектуальним розвитком і культурним становленням майбутнього вчителя необхідною є така педагогічна умова, як *систематичний педагогічний моніторинг досліджуваного процесу*.

Таким чином, визначені нами педагогічні умови сприяють формуванню інтелектуальної культури майбутніх учителів початкової школи, якщо використовуватимуться в комплексі, оскільки всебічно охоплюють досліджуваний феномен і дозволяють подолати труднощі, що мають місце в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи.

Методика формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя

Під методикою розуміємо впорядковану сукупність алгоритмів, процедур, етапів, націлених на становлення інтелектуальної культури майбутніх учителів. Основними функціями методики формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи вважаємо:

методологічну, управлінську, розвивальну, професійно-виховну, оскільки вона має забезпечити засвоєння студентами системи знань щодо структури й змісту інтелектуальної культури особистості та шляхів її формування засобами навчально-виховного процесу; науково обґрунтоване управління професійним становленням студентів; інтелектуальний розвиток і професійне виховання майбутніх учителів, становлення стану готовності до здійснення керівництва розвитком інтелектуальної обдарованості учнів.

Системостворювальним чинником методики виступає варіативний спецкурс «Формування професійної культури майбутніх учителів початкової школи», який ми разом із провідними фахівцями кафедр педагогічного факультету ПНПУ імені К. Д. Ушинського розробили й який включено до навчальних планів професійної підготовки. Із метою концентрованого впливу на компоненти інтелектуальної культури до варіативного спецкурсу закладено блок «Інтелектуальна культура майбутнього вчителя як основа професійної самоактуалізації» – 72 години. Програму побудовано за модульно-рейтинговою системою та структуровано в три модулі. Аудиторних занять – 30 годин, із них лекційних – 12 годин, практичних – 18, самостійної роботи – 42 години.

Спецкурс передбачає як традиційні, так і нетрадиційні форми, методи й технології організації інтелектуальної діяльності студентів; широке застосування засобів педагогічного управління формуванням інтелектуальної культури студентів: консультування, співбесіди, індивідуальні та колективні вправи, проєктні методики, творчо-перетворювальні завдання, методику «Портфоліо» тощо.

Зміст кожної лекції повинен концентруватися навколо найважливіших аспектів інтелектуальної діяльності вчителя, засобів формування інтелектуала й інтелігента, способів здійснення інтелектуальної діяльності в професійній та особистісній сферах.

У кожне практичне заняття доцільно включити:

- інтелектуальну розминку, що спрямовувалася на розширення фонду базових загальнокультурних і професійних знань студентів, закріплення засвоєних когнітивних стратегій;
- інформаційний блок, спрямований на актуалізацію та закріплення теоретичних положень щодо змісту та функцій інтелектуальної культури;
- практичний блок – на реалізацію засобів формування інтелектуальної культури студентів із застосуванням питально-відповідальних вправ, сюжетно-рольових ігор; педагогічних ситуацій; різноманітних когнітивних технік тощо;
- рефлексивний блок – на аналіз, синтез й узагальнення отриманого досвіду, ініціювання інтелектуальної ініціативи в професійній сфері, розвиток рефлексивної позиції майбутніх учителів.

Передбачена самостійна робота повинна сприяти закріпленню та творчій інтерпретації здобутого досвіду, опрацюванню найвідоміших когнітивних технік і технологій, поширенню їх на різні види діяльності вчителя початкової школи.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів початкової школи, досліджень у галузі формування професійно важливих якостей

особистості, розвитку інтелектуальних рис майбутніх фахівців (Л. Астахова, О. Башун, В. Гриньова, В. Крайник, Н. Петрова та інших) дозволив виокремити необхідні етапи становлення інтелектуальної культури: підготовчий, кумулятивний, формувальний (мотиваційний, змістово-процесуальний, контрольно-коригувальний модулі) та рефлексивно-творчий. Дані етапи слугують основою структурування формувальних засобів у методиці формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи, оскільки на кожному з них мають формуватися ті чи інші складові інтелектуальної культури, закладатися основи її ціннісного ядра, формуватися й накопичуватися когнітивні стратегії.

Підготовчий етап формувальної методики націлено на створення системи дидактико-методичних засобів формування інтелектуальної культури. Під час його здійснення відбувається діагностика наявних рівнів сформованості інтелектуальної культури студентів та їхнього інтелектуального потенціалу; аналіз можливостей навчально-виховного середовища ВНЗ щодо інтелектуального розвитку особистості; будується методика формування інтелектуальної культури; розробляються дидактико-методичні засоби управління формуванням інтелектуальної культури студентів; проектується зміст спецкурсу.

Кумулятивний етап (I-III курси) має на меті забезпечити необхідний рівень базових, загальнокультурних, професійних і спеціально-логічних знань у студентів задля становлення мотиваційно-емоційного та пізнавального структурно-критеріальних компонентів інтелектуальної культури.

Формувальний етап (IV курс) забезпечує розвиток мотиваційно-емоційного й пізнавального структурно-критеріальних компонентів інтелектуальної культури та становлення діяльнісного й регулятивного. Задля конкретизації формувального впливу цей етап нами було розмежовано на мотиваційний, змістово-процесуальний та контрольно-коригувальний модулі.

Рефлексивно-творчий етап передбачає аналіз результативності проведеної роботи, виявлення залежності між рівнями сформованості інтелектуальної культури студентів та застосованими засобами.

Ефективність методики формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки забезпечують описані вище педагогічні умови.

Так, застосовані засоби формувальної методики передбачають *спрямування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на становлення ціннісного ставлення до творчо-перетворювальної діяльності*. Широке використання методів переконання, навіювання, стимулювання студентів до висловлювання власної точки зору, апелювання до передового педагогічного досвіду, рейтинг, змагання, створена інтегральна система оцінювання, інтелектуальні заохочення, ситуації успіху, спонукання до пошуків вирішення педагогічних ситуацій, робота з портфоліо, кейсами, Інтернет-ресурсами тощо дозволить перебороти індиферентне ставлення переважної більшості майбутніх учителів початкової школи до необхідності розвитку власної інтелектуальної діяльності.

Засвоєнню й апробуванню функцій інтелектуальної культури (пізнавально-перетворювальної, комунікативної, регулятивно-коригувальної, семіотичної, діагностичної, прогностичної, ціннісно-мотиваційної) сприяє широке включення студентів до аналізу та розігрування конкретних проблемних ситуацій, призначенням яких є усвідомлення можливостей інтелектуальної культури впливати на основні показники розвитку майбутнього вчителя, формувати творчо мислячу особистість, забезпечувати її психологічну єдність і цілісність, а також якість професійної педагогічної діяльності. Наведемо приклади:

- *На прохання завідувача з навчальної роботи ти заміняєш хворого вчителя в чужому класі. Почався урок. Клас важко піддається керуванню. Ти вітаєшся – жодної уваги.*

- *Учень заважає вести урок! Постійно перериває вчителя й відволікає однолітків. Сперечається. Версія дитини: «Я все це вже знаю. Мені нудно!»*

Найбільш концентровано на формування в майбутніх учителів ціннісного ставлення до всіх аспектів творчо-перетворювальної діяльності впливає проблемна задача, побудована за принципом кейса. Наприклад:

- *Іде урок. Вирішуючи завдання, вісім учнів класу використали один спосіб, 15 учнів вибрали інший, четверо пішли оптимальним шляхом. Учитель, однак, не поспішає ставити крапки над «і». Він пропонує перетворити завдання на новий лад, при цьому заохочує активність кожного учня. Учитель і з оцінками не квапиться, як це буває, – він найбільш стурбований роботою думки учнів, зайнятий доброзичливим розбором не тільки всіх способів розв'язання завдання, але й помилок окремих учнів, заохоченням все нових і нових самостійних пошуків. Для нього і його учнів (він їх до цього привчає) найбільша радість і нагорода – радісний зойк: «Я зрозумів!»*

Питання: Проаналізуйте вікові особливості та врахуйте їх при оцінці даної ситуації. Знання яких психолого-педагогічних особливостей дітей і засобів виховання дасть змогу вчителям допомогти учневі реалізувати свої інтереси та здібності?

Процес розв'язання такої задачі складається з послідовних дій: педагогічного аналізу задачі, конструювання та прогнозування, оцінки, корекції розв'язання. Організуючи вирішення студентами педагогічних ситуацій, варто пропонувати їм засвоювати різні когнітивні методики:

- дослідницьку (після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань студенти мають самостійно опрацювати літературу, за необхідності провести спостереження);

- частково-пошукову (організація активного пошуку самостійно сформульованих пізнавальних завдань проблемного характеру з професійного життя);

- індуктивну (розв'язання проблеми, спираючись на конкретний досвід із подальшим розширенням його на широке коло ситуацій);

- дедуктивну (спираючись на загальнопедагогічні закономірності, студенти мають з'ясувати шляхи вирішення);

- традуктивну (шляхом аналогії підхід до опосередкованого умовиводу).

Створення відповідного інтелектуально-розвивального характеру освітнього середовища як важлива педагогічна умова формування

інтелектуальної культури майбутнього вчителя виокремила необхідність побудови системи спеціальних завдань, інтелектуальних заходів, що слугують зазначеній меті.

Ми виходили з того, що система таких завдань має враховувати особливості становлення компонентів інтелектуальної культури, причому з урахуванням потреб, інтересів студентів у різних сферах життя, та, що не менш важливо, готувати їх до формування культури мислення молодших школярів. Із огляду на це ми побудували інтелектуальну ігротеку – зібрання ігор, призначених для формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя і таких, що враховують специфіку професійної підготовки та сучасні її засоби. Вміст інтелектуальної ігротеки – інтелектуальні ігри, задачі, проблемні ситуації, інтелектуальні розминки, задачі з логічним навантаженням.

Інтелектуальна гра – це різновид гри, що ґрунтується на застосуванні гравцями свого інтелекту й ерудиції [21]. Принцип кожного завдання інтелектуальної гри – невідоме про відоме. Питання інтелектуальної гри розраховані на застосування логіки, культури мислення. Вони мають формулюватися в такий спосіб, щоб ерудована чи обізнана в цій сфері людина могла шляхом побудови аналогії, індукції, дедукції знайти рішення.

Задля цього ми розробили типологію інтелектуальних ігор (табл. 1).

Таблиця 1

Типологія інтелектуальних ігор

| Типи ігор | Моделі ігрової діяльності | Провідні форми ігрової діяльності | Складові інтелектуальної культури, що активізуються |
|-------------------------------|---|--|--|
| «Телевізійні» ігри | «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг», «Поле чудес», «Найрозумніший», «Хто хоче стати мільйонером», «Щасливий випадок», КВК, «Україна має талант», рекламна пауза, «Розумники та розумниці» | Групова, парна, колективна, клубна | Мотиваційно-емоційний і регулятивний структурно-критеріальні компоненти |
| Вікторини | «Питання-відповіді», тести, «чорний ящик», пазли, кросворди, шаради, чайворди, розігрування ситуацій, «Крокодил», слайд-опитування | Індивідуальна, групова, парна, колективна робота, партнерська діяльність | Пізнавальний структурно-критеріальний компонент |
| Комп'ютерні ігри | Он-лайн пазли, логічні flash-ігри, стратегії, web-квести, комп'ютерні тренажери, проекти | Індивідуальна, індивідуалізована, інтерактивна, клубна | Діяльнісний та регулятивний структурно-критеріальні компоненти |
| Конкурси | КВК, майстер-клас, педагогічна майстерня, аукціон педагогічних ідей, інтелектуальні естафети, «Кенгуру» | Індивідуальна, групова, парна, колективна, фронтальна, інтерактивна | Пізнавальний, діяльнісний, регулятивний структурно-критеріальні компоненти |
| Навчально-інтелектуальні ігри | Рольові, ділові, тренувальні, дидактичні практикуми з розв'язання завдань із логічним навантаженням, за технологією ТРВЗ | Індивідуальна, фронтальна, групова, парна, колективна робота | Педагогічна техніка, професійна компетентність |

З метою забезпечення особистісно-діяльнісного підходу до формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя ми зробили рівневу диференціацію завдань – основних одиниць інтелектуальної гри.

I рівень завдань – розраховані на побудову короткого ланцюжка суджень, що ґрунтуються на найбільш загальних відомостях і фактах.

II рівень завдань – передбачає актуалізацію професійної ерудиції в студентів, наявності інтуїції.

III рівень завдань – характеризуються регламентацією часу на обговорення та виконання завдань із логічним навантаженням.

IV рівень завдань спирається на регламентацію часу та використання широкого кола міжпредметних зв'язків, відомостей із різних галузей знань і різноманітних інтелектуальних стратегій їх розв'язання.

Побудована система інтелектуальних ігор, приклади конкретних ігор розкрито в розробленому нами навчально-методичному посібнику [19].

Досить ґрунтовну роботу передбачає створення такої педагогічної умови, як урізноманітнення й оптимальне поєднання традиційних й інноваційних форм, методів, засобів і технологій професійної підготовки, зорієнтованих на актуалізацію культури мислення, мовлення, розумової праці та навчальної діяльності майбутніх учителів.

Розроблена нами методика передбачає освоєння студентами сутності та змісту різноманітних когнітивних, креативних, професійно-орієнтованих методів, нетрадиційних форм організації навчально-виховного процесу, алгоритмічних й евристичних приписів, алгоритмів НОП. Більшість із них добре описана в науковій і методичній літературі. Ми зупинимось на апробованій нами методиці інтелектуальної розминки, що є досить вдалим засобом актуалізації елементів інтелектуальної культури й таким, що природно вписується в систему професійної підготовки майбутнього вчителя.

Інтелектуальна розминка передбачає виконання студентами питально-відповідних вправ, підготовлених у будь-якій формі. Хоча, на перший погляд, такі питання носять репродуктивний характер, однак ми добирали їх у такий спосіб, щоб майбутні вчителі могли виявити свій рівень ерудиції в різних галузях знань. Щоб студенти не призвичаїлися до запитань і не ставилися до них формально, ми намагалися змінювати формулювання запитань, ставити нові, із часом поступово вводили в коло запитань ті, що порушували пізнавальну мотивацію, інтелектуальні емоції, стосувалися як професійного, так і особистого життя студентів, їхніх повсякденних справ, життя групи, факультету. Із цією метою нами було розроблено типологію вправ чотирьох рівнів.

Вправи I рівня спрямовується на спонукання студентів до інтелектуальної, емоційної реакції, тобто на швидке адекватне реагування на пропоновану ситуацію, а також на продукування ініціативної репліки. Цей рівень вправ охоплює показники мотиваційно-емоційного структурно-критеріального компоненту інтелектуальної культури: пізнавальну активність, інтелектуальну ініціативу, а також культуру мовлення.

Мета вправ II рівня – навчити студентів самостійно виконувати різні інтелектуальні завдання. Основний режим роботи – «студент-студент»,

«студент-студенти», робота студентів у малих групах, робота з джерелами інформації. Такі вправи спрямовані на розвиток показників пізнавального структурно-критеріального компонента інтелектуальної культури: загальної та професійної поінформованості й ерудиції; пізнавальних процесів; інтелектуальних здібностей, а також культури навчальної діяльності. Вправи II рівня включали кросворди, пазли, шаради, завдання на розвиток асоціативного та творчого мислення, а також завдання з відомих методик виявлення рівня IQ.

Мета вправ III рівня – навчити студентів критично усвідомлювати, узагальнювати та систематизувати засвоєну ними інформацію та використовувати її на практиці. При розв'язанні таких вправ розвивається діяльнісний структурно-критеріальний компонент, який описується інтелектуальною компетентністю, комунікативною компетентністю, педагогічною технікою, а також культурою розумової діяльності. Тут доцільними є опрацювання прийомів розвитку творчої уяви за технологією ТВРЗ: збільшення – зменшення; прискорення – уповільнення; динамізація – статика; універсалізація – обмеження; дроблення – поєднання; квантування – безперервність; зміна властивостей; інверсія.

Мета IV рівня вправ – навчити студентів створювати власні інтелектуальні завдання та аналізувати проблемні, конфліктні, колізійні, нестандартні ситуації тощо; вирішувати інтелектуальні ускладнення з особистісної та професійної сфери. Цьому рівню вправ відповідають показники регулятивного структурно-критеріального компоненту інтелектуальної культури: знання принципів і правил самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення в професійній та особистісній сфері; уміння вдосконалювати професійно значущі якості; інтелектуальний контроль і самоконтроль, психологічна стійкість, а також складові культури професійної й інтелектуальної діяльності.

Ці та інші спеціально розроблені завдання мають стати невід'ємною частиною актуальних форм організації інтелектуальної діяльності – семінарів, практикумів, факультативів, тренінг-курсів, клубів, проблемних груп.

Одним з найбільш ефективних методів формування інтелектуальної культури майбутніх учителів є інтелектуальний тренінг (тренінг інтелекту).

Провідними в сучасній концепції тренінгу, на думку М. Смульсон, є поняття психологічного впливу й особистісних змін. Тренінгова робота спрямована на сприяння розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу, досягнення різноманітних змін психологічних, соціально-психологічних та інших особистісних характеристик [16].

Основним джерелом інтелектуального розвитку майбутніх учителів в умовах інтелектуального тренінгу є спеціально спроектоване та створене відповідне інтелектуально-насичене середовище, що може бути охарактеризоване визначеними параметрами, при проектуванні яких ми скористалися роботами М. Смульсон, а саме:

– Проблемність і невизначеність середовища, що досягається використанням творчо-перетворювальних завдань різного рівня та форм представлення (вербальної, наочної, графічної, мультимедійної тощо), спонуканням студентів до самостійної їх постановки та розв'язання.

– Надпредметність середовища – застосування завдань і ситуацій, що носять міжпредметний, міждисциплінарний, соціальнокультурний та екзистенціальний зміст.

– Метакогнітивний характер середовища – періодичний і поопераційний рефлексивний контроль і самоконтроль щодо усвідомлення характеристик середовища, особливостей групової діяльності в ній, механізмів інтелектуального розвитку в середовищі.

– Процесуальність середовища, в якому підкреслюється цінність процесу інтелектуальної діяльності, а не тільки та не стільки її результату.

– Інтелектуальна потенційність середовища – висвітлення всіх аспектів діяльності учасників, які свідчать про наявність у них інтелектуального потенціалу та розвиток інтелектуальної культури.

– Інтегративно-діяльнісний характер середовища – спрямованість на системне формування інтелектуальних якостей.

– Децентрованість середовища – потенційна наявність свободи вибору дій, діяльності як індивіда, так і всієї групи в середовищі.

– Груповий характер використання середовища [16].

Засобами забезпечення тренінгового процесу є багатofункціональні проблемні ситуації, творчо-перетворювальні завдання і сконструйовані на їх базі психотехнічні процедури. Під час інтелектуального тренінгу вможливується використання й нестандартних задач, а саме: задач на постановку задач і перехід від проблемної ситуації до задачі з використанням різних «мов» її опису, задач на рефлексію, на прогноз і перетворення ситуацій, задач на управління власною діяльністю і діяльністю партнерів, на організацію спільної діяльності, на керівництва діяльністю «молодших школярів» тощо [16].

Методика тренінгового заняття має зазвичай такий вигляд: подання достовірної інформації або постановка проблеми, створення належних умов переходу цієї інформації в особистісний когнітивний досвід шляхом вирішення творчо-перетворювальних завдань і вправ за педагогічною підтримкою викладача, формування навичок прийняття рішень, рефлексія.

В рамках методики нами опрацьовано й узагальнено такі форми організації інтелектуальної діяльності майбутніх учителів, як-от:

- Практикуми «Креативно-інтелектуальний потенціал особистості», «НОП вчителя», «Практикум педагогічного спілкування», «Пізнай себе», «Педагогічна майстерня», «Самоактуалізація особистості вчителя».

- Тренінги «Створи себе», «Інтелектуальний хокей», «ТРВЗ», «Хочу-можу-треба», «Самоактуалізація».

- Засідання клубу «Вчитель»: «Гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі», «Секрети педагогічної творчості», «Учитель майбутнього».

Невід’ємною складовою сучасного арсеналу формування професійної культури сучасного фахівця є комп’ютерні засоби та технології. За допомогою комп’ютера, підключеного до мережі, студенти мають можливість: виконувати діагностичні та тренувальні вправи на розвиток мислення, логіки, когнітивних процесів; обробляти результати психолого-педагогічних досліджень; готувати аудіовізуальну підтримку занять із фахових методик; опрацьовувати

інтелектуальні комп'ютерні ігри, в тому числі он-лайн (пазли, головоломки, тести, web-квести, стратегії тощо); шукати й обробляти актуальну інформацію з передового педагогічного досвіду; створювати тематичні web-сайти та персональні сторінки на тренувальному web-сайті «Мега-мозок»; працювати зі списком посилань; брати участь у телеконференціях, web-семінарах тощо.

Уважаємо, що формування інтелектуальної культури майбутніх учителів початкової школи можливе саме в результаті здійснення безпосередньої пізнавальної діяльності, тому доцільною є створення такої педагогічної умови, як *організації педагогічної практики студентів, що сприяє формуванню структурно-критеріальних компонентів інтелектуальної культури вчителя.*

Ми розглядаємо педагогічну практику досить широко і не лише регламентовану навчальними планами. У процесі вивчення різних блоків психолого-педагогічних дисциплін і під час виконання курсових досліджень мають бути організовані відвідування студентами різних типів освітніх установ міста, де майбутні вчителі аналізували би навчальні плани та програми початкової школи, підручники та методичні посібники, нормативні документи, проводили педагогічні спостереження, вивчали й узагальнювали передовий педагогічний досвід, знаходячи практичне підтвердження теоретичним положенням формування професійної культури й її складової – культури інтелектуальної. Підсумком окремих етапів такої роботи повинна бути науково-практична конференція з орієнтованою назвою «Навчання в сучасній школі: стан, проблеми, перспективи розвитку інтелектуальної культури особистості».

У період виробничої (стажистської) педагогічної практики студентам може бути запропоновано опрацювати відомі їм технології інтелектуального розвитку особистості молодшого школяра, розробити завдання та використовувати їх на уроках у початковій школі (ігри, логічні задачі, вправи для різних навчальних предметів і в позакласній роботі). Уважаємо, що майбутній учитель, який здатний у процесі своєї роботи виявити і розвинути в кожного учня інтелектуальну культуру, той, хто характеризує кожного школяра як унікальну, неповторну особистість, робить важливий крок не тільки до свого професійного вдосконалення, але й до справжнього інтелігента, з образом якого і має асоціюватися сучасний учитель початкової школи.

Висновки. Педагогічними умовами, що забезпечують ефективність формування інтелектуальної культури майбутніх учителів початкової школи є: спрямування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на становлення ціннісного ставлення до пізнавально-перетворювальної діяльності; створення відповідного інтелектуально-розвивального характеру освітнього середовища; урізноманітнення й оптимальне поєднання традиційних й інноваційних форм, методів, засобів і технологій професійної підготовки, зорієнтованих на актуалізацію культури мислення, мовлення, розумової праці та навчальної діяльності майбутніх учителів; організація педагогічної практики студентів, що сприяє формуванню структурно-критеріальних компонентів інтелектуальної культури вчителя; систематичний педагогічний моніторинг досліджуваного процесу.

Формувальним засобом становлення та розвитку інтелектуальної культури

майбутнього вчителя початкової школи виступає методика – впорядкована сукупність алгоритмів, процедур, етапів. Основними функціями методики вважаємо: методологічну, управлінську, розвивальну, професійно-виховну. Необхідними етапами реалізації методики припускаємо: підготовчий, кумулятивний, формувальний (мотиваційний, змістово-процесуальний, контроль-но-коригувальний модулі) та рефлексивно-творчий. Ефективність методики формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки забезпечують визначені педагогічні умови.

Створена й апробована методика може бути реалізована під час вивчення основних дисциплін навчального плану, вона передбачає формувальні засоби в період підготовки, проведення та підбиття підсумків педагогічної практики, включає авторський спецкурс «Інтелектуальна культура майбутнього вчителя як основа професійної самоактуалізації» (72 години), роботу клубу «Вчитель», проблемні групи, організацію роботи студентів на тематичному веб-сайті «Мега-мозок».

Література

1. Астахова Л. А. Інтелектуальна мобільність вчителя / Л. А. Астахова // Вісник Київського слав'ястичного університету : зб. наук. праць. – Серія : Педагогіка. – К. : КСУ, 2005. – Вип. 24. – С. 11-17.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: [монография] / А. В. Глузман. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питерком, 1999. – 368 с.
4. Друзь Б. Г. Творчі вправи з математики для початкових класів: посібник для вчителів / Б. Г. Друзь. – К. : Радянська школа, 1988. – 144 с.
5. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні орієнтири розвитку людини: інтегративний підхід / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – Вип. 49. – С. 3–11.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – М. : СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
7. Кондрашова Л. В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе / Л. В. Кондрашова, М. Г. Виевская, Л. А. Савченко. – Кривой Рог : КГПУ, 2001. – 194 с.
8. Крутецкий В. А. Психология : [учеб. для уч-ся пед. уч-щ] / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
9. Лов'янова І. В. Історичний аспект проблеми розумового розвитку учнів / І. В. Лов'янова // Педагогіка вищої та серед. шк. – Кривий Ріг, 2006. – Вип. 15. – С. 372–384.
10. Лукьянова М. И. Организация личностно развивающей профессиональной среды / М. И. Лукьянова // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2008. – № 2. – С. 16–18.
11. Маркова А. К. Проблема формирования мотивации учебной деятельности / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1979. – № 11. – С. 63-71.
12. Митник О. Я. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика : [монографія] / О. Я. Митник. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 368 с.

13. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
14. Сисоева С. О. До проблеми організації творчої навчальної діяльності учнів / С. О. Сисоева // Обдарована дитина. – 2001. – № 8. – С 2–22.
15. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
16. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: дис... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Смульсон Марина Лазарівна. – К., 2002. – 460 с.
17. Сухомлинський В. О. Розумове виховання і всебічний розвиток особистості. Вибрані твори. В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 91–106.
18. Сходинками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори-упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х. : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 112 с.
19. Тамбовська К. В. Педагогічний супровід формування інтелектуальної культури майбутніх вчителів початкової школи : [методичні рекомендації] / К. В. Тамбовська. – Одеса, 2013. – 112 с.
20. Якунин В. А. Педагогическая психология: [учеб. пособие] / В. А. Якунин. – 2-изд. – СПб. : Михайлова В. А., 2000. – 349 с.
21. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

О. П. Крупський, Є. В. Намлієв

Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування

Формування професійної культури особистості майбутніх фахівців у процесі їх навчально-професійної діяльності є однією з актуальних проблем сьогодення. В нашій країні проблема професійної самосвідомості, психолого-педагогічних умов її формування найбільш гостро постала саме сьогодні через зміни соціальних та економічних умов, новації в галузі освіти, особливо професійної, а також в зв'язку з потребою зміни ставлення суб'єкта праці до своєї професійної діяльності.

Професійна культура в світлі сучасного освітнього дискурсу

Термін «професійна культура» підкреслює, що культура розглядається як специфічна якість діяльності фахівця та розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного співтовариства [1].

Професійна культура менеджера розглядається, в загальному розумінні, як високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації в професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності та життя людини.

Професійна культура створюється людьми, професійно зайнятими певною сферою діяльності та, як правило, з відповідною спеціальною підготовкою до неї. Належність результатів їх діяльності тому чи іншому

автору жорстко фіксована та юридично захищена авторським правом від будь-яких пізніших змін і модифікацій ким-небудь іншим.

Існує більше 25 трактувань визначення «професійна культура». Деякі з визначень наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття «професійна культура»

| Автор | Визначення терміну |
|-----------------|--|
| І. М. Модель | це міра, якість діяльності людини в певній, чітко обмеженій сфері його професії, в тому виді діяльності, де він відчуває себе цілком комфортно, впевнено й вільно [2] |
| А. І. Кравченко | це культура, яка містить у собі сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці [3] |
| А. Н. Бистрова | складна системна єдність, у якій поєднані практичні навички та вміння в області конкретної діяльності, володіння необхідною в даній галузі виробництва технікою, спеціальні теоретичні знання, які прямо або побічно пов'язані з виробничою діяльністю [4] |
| М. О. Бердяєв | це сукупність норм, правил і моделей поведінки людей – відносно замкнута галузь, пов'язана зі специфікою діяльності людей в сучасних умовах поділу праці [5] |
| Н. Б. Крилова | система соціальних якостей, яка безпосередньо забезпечує рівень трудової професійної діяльності і визначає її зміст, ставлення до праці. Безпосередньо через професійну діяльність кожен фахівець досягає максимальних для себе результатів, прагнучи виявити свої здібності [6] |
| Л. В. Богданова | певна сукупність спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, відчуттів, ціннісних орієнтацій особи, які проявляються у її трудовій діяльності і забезпечують її високу ефективність [7] |
| Б. С. Єрасов | сукупність норм, правил і моделей поведінки людей – відносно замкнута система, пов'язана зі специфікою діяльності людей у сучасних умовах праці [8] |
| М. М. Данілова | складне явище, яке є характеристикою діяльності менеджера як процесу й сукупності вироблених ним матеріальних і духовних цінностей, зразків поведінки й способів дій у процесі виконання своїх професійних обов'язків [9]. |

П. Бурдє визначає професійну культуру як узагальнений показник особистісно-професійної компетентності управлінця в галузі менеджменту, який:

- визначає найбільш пріоритетні способи здійснення професійної діяльності;

- відображає його гуманістичну спрямованість;

- проявляється у внутрішньому (культура мислення, емоційна культура, культура рефлексії) і зовнішньому (культура спілкування, культура прояву емоцій, культура поведінки, культура професійної діяльності, культура зовнішнього вигляду) планах, визначаючи ставлення фахівця до професійної діяльності на основі усвідомлення її значущості як державної, громадської, особистісної цінності [10].

А.М. Омаров визначає найважливіші складові професійної культури: освоєння загальної культури, залучення до її досягнень; оволодіння професійною майстерністю, повна творча реалізація професійних навичок; професійна компетентність у своєму виді діяльності; грамотне, ефективне

використання засобів і методів при досягненні мети; раціональність, розважливність при виконанні своєї роботи; можливість передбачення результатів праці; здатність і бажання передати свої вміння, знання, навички; культура спілкування та морально-професійна етика. Професійна культура в поєднанні з моральними нормами та професійна компетентність поряд з моральними установками змушують людину прагнути до більш повного професійного та особистісного, громадянського самовираження [11].

Динамічний характер професійної культури відзначає О.В. Харченко. Вона пише, що професійна культура формується у досить дорослому віці й на перших порах може сприйматися свідомо та навіть оцінюватися. Так, при отриманні другої вищої освіти або переході на інше місце роботи людина, як правило, може чітко визначити нові реалії, які можуть сприйматися як відступ від норм [12].

У Г.М. Кочетова своє розуміння професійної культури. Він розглядає її як прикладне поняття, елемент моделі особистості фахівця з вищою освітою. Дослідник виділяє наступну низку ознак, що свідчать про наявність професійної культури у фахівців: знання властивостей продукту і запитів споживача; здатність прогнозування спеціалістом наслідків своїх дій та відповідальність за свої дії [13].

На рис. 1 наведено основні елементи професійної культури, що відображають особливості професійної діяльності менеджера.



Рис 1. Основні елементи професійної культури менеджера [9]

Специфіка професійної культури менеджера

Нове сучасне бачення професіоналізму та ролі особистості в його формуванні спричинив радикальну переоцінку цінностей професійного розвитку. Зросли вимоги до фахівця, рівня його підготовки та освіти, до відповідальності суб'єкта за свою кар'єру, професійне майбутнє.

Для юнацтва – майбутніх суб'єктів суспільних відносин – на перший план виступили проблеми усвідомленого та особистісно-орієнтованого вибору професії, отримання професійної освіти й оволодіння професією, професійного зростання і самовдосконалення. Адаптація індивіда до дійсності, що

змінюється, стає можливою лише завдяки динаміці самої людини, її життєвих уявлень і професійних планів [14].

У психолого-педагогічній літературі наведені теоретичні підходи до формування професійної культури майбутнього менеджера, серед яких виділяють:

- загальнофілософський, що розкриває закономірності формування професійної культури;
- окремонауковий, описує особливості її становлення;
- соціально-психологічний, що характеризує соціальні функції, умови і механізми дії особистісної культури фахівця в суспільному житті;
- конкретно-соціологічний, який вирішує конкретні завдання з урахуванням суспільної цінності професії [15].

Становлення професійної культури менеджера в процесі його професійної підготовки може включати формування:

- 1) професійно-культурної освіченості (гнучкість мислення, застосування знань і умінь у практичній діяльності);
- 2) професійної етики як прояву вищого рівня розвитку професійної культури;
- 3) загальнокультурної (розуміння професійної діяльності як культуровідповідної та усвідомлення себе як носія культурних зразків) і функціональної (застосування знань і умінь при вирішенні професійних завдань з урахуванням норм професійної культури) грамотності.

Слід виділити основні показники, які характеризують зміст професійної підготовки майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах. У критеріальних показниках (див. табл. 2) виокремлюють не тільки традиційні, фіксовані у формі результатів, знання, вміння, навички, що складають досвід пізнавальної, виконавчої та комунікативної діяльності, а й інші характеристики, що дозволяють виміряти, оцінити, описати й встановити закономірності, які існують усередині проєктованого й реалізованого змісту професійної освіти [16].

Таблиця 2

Критеріальні показники змісту професійної підготовки менеджерів у ВНЗ

| Базові критерії | Основні критерії | Критеріальні показники |
|------------------------------|---|---|
| <i>Антропоцентричність</i> | 1. Персоналізація 2. Індивідуалізація 3. Людинознавчі компетенції | Орієнтація змісту на суб'єктивний досвід студента Врахування індивідуальних особливостей і особистого досвіду студента Включення до навчального матеріалу антропологічних знань і технологій їх реалізації |
| <i>Культуровідповідність</i> | 1. Інтелектуалізація 2. Когнітивність 3. Цілісність | Актуалізація змісту, спрямованого на інтелектуальне виховання особистості Освітня спрямованість змісту та акцент на розвиток когнітивного досвіду студента Відображення у змісті єдності природних особливостей, соціальних відносин і властивостей суб'єкта культури |

| Базові критерії | Основні критерії | Критеріальні показники |
|--|--|--|
| <i>Інноваційність</i> | 1. Проблемність 2. Креативність 3. Критичність | Проблемна побудова освітнього процесу Формування умінь самостійно розвивати обрану галузь діяльності Навчання умінням рефлексії та самокорекції |
| <i>Повнота та системність видів діяльності</i> | 1. Практичне перетворення духовно-тілесної сутності людини 2. Професійна спрямованість 3. Активізація рухової діяльності | Ціннісно-смыслова орієнтація діяльності Оптимальне співвідношення загальної та професійно-прикладної підготовки Цілеспрямоване й продуктивне освоєння діяльності |
| <i>Конвенціональність</i> | 1. Варіативність 2. Прогностичність 3. Альтернативність | Оптимальне поєднання інваріантного й варіативного компонентів змісту Формування самостійності в цілепокладанні та цілездійсненні Вибір активності, максимально відповідної інтересам студентів |
| <i>Творчий характер</i> | 1. Олюднене мікросоціальне середовище 2. Комунікативність 3. Системотворювальна роль педагога | Відображення у змісті емоційно-психологічної культури суб'єктів освіти Установка на формування культури спілкування суб'єктів освіти Відображення у змісті професійно-особистісних якостей педагога, його гуманітарної культури |
| <i>Зовнішній контекст</i> | 1. Позавишівські комунікації 2. Наступність 3. Безперервність | Навантаження змісту від тих елементів, які можуть засвоюватися поза ВНЗ Вертикальна і горизонтальна інтеграція змісту професійної освіти Прийняття єдиної парадигми освіти, спрямованої на безперервний загальний та професійний розвиток студента |
| <i>Проявлення «самості»</i> | 1. Самовизначення 2. Самопізнання 3. Самозміни та самоформування | Ціннісні орієнтації студентів в гуманітарному змісті менеджменту Володіння методами діагностики психофізичного стану організму Позитивна зміна особистості студента в соціокультурному просторі |

На основі раніше проведених досліджень і узагальнення досвіду в процесі підготовки майбутнього менеджера до управлінської діяльності М. В. Заворочай умовно виділила три етапи:

- інформаційно-орієнтований;
- рефлексивно-оцінювальний;
- етап самореалізації [17].

Для кожного етапу моделі підготовки студента характерні свої певні цілі, зміст і процесуальні характеристики, які співвідносяться зі структурою готовності майбутнього менеджера до управлінської діяльності.

Більш систематизовано інформацію щодо етапів підготовки майбутніх

Етапи підготовки майбутніх менеджерів

| Етап | Мета | Основні засоби |
|---------------------------------|---|---|
| <i>Інформаційно-орієнтовний</i> | освоєння змісту професійної готовності, цілісного уявлення про управлінську діяльність | <ul style="list-style-type: none"> - управлінські ситуації, що передбачають засвоєння основ управлінської теорії; - ситуації з елементами ціннісного вибору управлінських дій; - ситуації зіставлення традиційних систем управлінської діяльності з інноваційними ідеями; - систематизація та інтеграція управлінських знань щодо основних об'єктів майбутньої професійної діяльності менеджера; - стимулювання пізнавальної активності та ціннісних орієнтацій у галузі професійної діяльності; |
| <i>Рефлексивно-оцінювальний</i> | стимулювання проявів у студентів власної позиції, яка передбачає вибір, рефлексію, формування досвіду практичного застосування професійних знань та умінь | Управлінські ситуації, спрямовані на: <ul style="list-style-type: none"> - самопізнання; - саморегуляцію через спілкування з іншими; - зіставлення самооцінки студентів з реальною оцінкою однокурсників, а також з реальною поведінкою в процесі управлінської діяльності; - актуалізацію, виявлення і стимулювання розвитку особистісних якостей; - висловлювання власної думки, власної оцінки самостійного вибору; |
| <i>Етап самореалізації</i> | проектування, прогнозування, самореалізація та самовдосконалення себе в професійному світі | Управлінські ситуації, спрямовані на: <ul style="list-style-type: none"> - спонукання ціннісних орієнтацій, цільових установок на майбутню професійну діяльність; - стимулювання самовираження і самореалізації особистості в ході власної управлінської діяльності; - ситуації проєкцій, прогностичні ситуації, ситуації захисту |

При системно-цілісному підході до управлінського процесу всі його ланки розглядаються в складній взаємодії і зміна кожної з них підпорядковується закономірностям зміни іншої.

М.В. Заворочай [17] виявила типологічні характеристики педагогічних ситуацій, що забезпечують процес готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. Для кожного типу ситуацій було виділено відповідні форми й способи побудови управлінських ситуацій (див. табл. 4).

У результаті аналізу стану підготовки майбутніх менеджерів до управлінської діяльності у світлі сучасних вимог до освітнього процесу у вищій школі була виявлена актуальність проблеми підвищення якості підготовки фахівця.

Зміст готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності являє собою динамічне структурно-рівневе утворення, що відображає єдність професійної самосвідомості, мотиваційно-ціннісного та змістовно-процесуального компонентів.

Таблиця 4

Типологічні характеристики педагогічних ситуацій, що забезпечують процес готовності майбутніх менеджерів до майбутньої управлінської діяльності

| Типи педагогічних ситуацій | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|---|--|---|
| Функції, які виконують педагогічні ситуації у процесі підготовки майбутніх менеджерів | Логічні характеристики змісту педагогічних ситуацій | Форми і способи побудови управлінських ситуацій | | |
| <p><i>Педагогічні ситуації, що передбачають засвоєння основ управлінської теорії</i></p> | <p>1) формування цілісного уявлення про професійну діяльність; 2) забезпечення вироблення і прийняття цілей майбутньої професійної діяльності; 3) систематизація психологічних знань про психологічні умови й наукові закономірності організації діяльності людей; 4) оволодіння засобами ефективної управлінської діяльності; 5) розвиток пізнавальної активності</p> | <p>1) висування цілей і завдань майбутньої діяльності; 2) конструювання необхідної та достатньої системи засобів, умов, що забезпечують досягнення поставленої мети</p> | <p>Підбір професійно-орієнтованих ситуацій, наближених до реальної управлінської дійсності, у ході вирішення яких основна роль відводиться менеджерів, який керує, спрямовує роботу всього колективу</p> | |
| <p><i>Ситуації оцінки</i></p> | <p>1) стимулювання прагнення студентів до самопізнання; 2) формування адекватної самооцінки; 3) актуалізація потреби студентів в аналізі власної професійної діяльності</p> | <p>1) оцінка особистісних якостей майбутнього менеджера; 2) аналіз наявних у майбутнього менеджера психологічних знань, логіки викладу матеріалу; 3) оцінка організації взаємодії менеджера і людей</p> | <p>Організація самооцінки, взаємоперевірки, самоперевірки, аналізу та самоаналізу</p> | |
| <p><i>Ситуації вибору</i></p> | <p>сприяння самоосвіти, саморозвитку та самовдосконаленню</p> | <p>1) зміст ситуації передбачає вирішення протиріч між суспільними та особистими інтересами 2) подолання інтелектуальних, емоційних та інших труднощів; 3) подолання непорозуміння, конфліктів</p> | <p>1) вибір цілей управління, вибір оптимальних методів і прийомів досягнення цілей; 2) обґрунтування зробленого вибору цілей, засобів; відстоювання своєї точки зору в ході загальної дискусії</p> | |
| <p><i>Ситуації «захисту»</i></p> | <p>Стимулювання самовияву, самореалізації особистісного потенціалу студентів, усвідомлення особистісної значущості професійної діяльності</p> | <p>захист цілей, засобів управлінського процесу відповідно до ціннісних орієнтацій майбутнього менеджера</p> | <p>1) організація діяльності співвіднесення себе з іншими (установка на порівняння і зіставлення, опанування, рецензування та висловлювання</p> | |

Продовження табл. 4

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------|---|---|--|
| | | | <p>особистої думки); 2) стимулювання самопізнання в системі співвіднесення себе з самим собою («Я і Я»), яке включає в себе установку на самостереження, самоконтроль, порівняння ходу управлінського процесу зі своїми інтересами, цінностями, перспективами на майбутнє</p> |
| <p><i>Ситуації проєкції</i></p> | <p>1) стимулювання до проблемного ставлення до власної особи, до пошуку якомога більшої кількості проєкцій бачення себе в управлінській діяльності 2) розвиток уміння вставати на позицію іншого, щоб краще зрозуміти себе</p> | <p>засвоєння як предметного змісту, так і умов вибору поведінки носія даної соціальної ролі, передбачення наслідків рішень, вміння пошуку та обміну інформацією</p> | <p>імітація соціальної ситуації в ігровій формі дозволяє пом'якшити негативні наслідки невдач, списати всі помилки і промахи на представника даної ролі, пізнати себе, не розкриваючись для оточуючих</p> |
| <p><i>Прогностичні ситуації</i></p> | <p>1) розвиток досвіду прогнозування управлінського процесу, планування та його оцінка; 2) сприяння цілісному баченню управлінських проблем і способів їх вирішення, творчому підходу до справи; 3) розвиток прогностичної активності</p> | <p>1) передбачення розвитку явищ на основі застосування до нього управлінських закономірностей 2) передбачення варіантів і оцінка ймовірності їх реалізації в певних умовах</p> | <p>розробка проєкту власної управлінської діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей</p> |
| <p><i>Ситуації рефлексії</i></p> | <p>1) сприяння осмисленню інтелектуальних і особистісних протиріч; 2) розвиток рефлексивної активності</p> | <p>Переосмисленню піддаються як конкретні управлінські знання і способи управлінської діяльності, так і ставлення суб'єкта до власного «Я», до інших суб'єктів управлінського процесу і до своєї професійної діяльності</p> | <p>1) захист проєкту власної управлінської діяльності, що включає в себе колективний пошук вирішення проблеми в умовах обміну інформацією, ділових відносин 2) організація полеміки, висловлювання альтернативних суджень, діалогу з собою, з іншими</p> |

Засоби активізації навчальної діяльності майбутніх менеджерів

Як вже говорилося раніше, важливу роль у становленні професійної культури майбутніх менеджерів відіграє викладацький склад навчального закладу, а саме його підхід до викладу матеріалу і ставлення до навчального процесу. Методи викладання мають ґрунтуватися на пізнавальній активності студентів. В енциклопедії освіти вона трактується як «риса особистості, яка проявляється в його ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також її якості». Пізнавальна активність розвивається у людини протягом усього її життя, сприяє підготовці до майбутньої професійної діяльності і може змінюватися з переорієнтацією життєвих планів і установок особистості [18]. Але ця зміна може пройти ефективно лише в тому випадку, коли методи та форми навчання повністю відповідають поставленим цілям. Для того, щоб студент досконало засвоїв необхідні знання та навички, він повинен їх використовувати неодноразово в різних ситуаціях. Саме такий підхід до навчання є основою ситуаційної концепції менеджменту, орієнтує фахівців на ситуаційне мислення з урахуванням об'єктивних умов функціонування [19, с.30].

Дана концепція вимагає від людини творчого мислення, яке є генератором нових нестандартних ідей.

Я.А. Пономарьов підкреслює, що творчість є «вищою формою активності і самостійної діяльності людини» [20]. Головними ознаками творчого мислення можна назвати наступні:

- отримання нового результату, нового продукту;
- новизна процесу отримання відомого продукту;
- подолання логічного розриву на шляху від умов завдання до його вирішення;
- наявність яскраво вираженого емоційного хвилювання, що передує моменту знаходження рішення;
- стійка і довготривала мотивація [21].

Проблема формування творчих здібностей фахівців у більшості випадків стикається з іншою проблемою – технологізацією досягнення відповідного результату. Розглядаючи процес навчання як діяльність, психологи виділяють три її види: репродуктивну, продуктивну й творчу. При цьому репродуктивна діяльність є процесом повторення попереднього досвіду і не несе нового інформаційного навантаження. Продуктивна діяльність навпаки виконується на основі аналогії з використанням освоєних раніше методів діяльності в нових умовах. Основною відмінністю продуктивної діяльності від репродуктивної є те, що в процесі першої створюється (здобувається) нова інформація. Творча ж діяльність базується на двох попередніх, але відрізняється якісно новим продуктом, який створюється в умовах невизначеності (ризик) у відповідних сферах діяльності.

Спираючись на вищенаведені положення, В.П. Беспалько [22] запропонував теорію поетапного формування творчого досвіду (див. рис. 2). Вчений виділив такі рівні засвоєння навчальної інформації: 0 – розуміння, 1 –

впізнання, 2 – відтворення, 3 – застосування, 4 – творчість.



Рис. 2. Поетапне формування творчого досвіду [23, с. 115]

Розуміння ($a = 0$) – найнижчий рівень засвоєння, який підтверджує здатність студента усвідомлювати новий навчальний матеріал відповідно до свого базового рівня знань. Досягнення цілей навчання, безумовно, залежить від базової підготовленості студентів, адже навіть найменший обсяг інформації не може бути засвоєний без наявності попередніх знань, які готують її сприйняття.

Впізнання ($a = 1$) – повторне сприйняття, пов'язане з набуттям досвіду використання накопиченої інформації.

Відтворення ($a = 2$) – репродуктивний рівень, коли людина в типових ситуаціях на підставі накопиченого досвіду самостійно відтворює інформацію і діє аналогічно.

Застосування ($a = 3$) – продуктивна дія, яке полягає в здатності людини перенести наявні знання і досвід на нетипові ситуації і прийняти відповідне рішення в нових умовах.

Творчість ($a = 4$) – продуктивна діяльність людини в непередбачених ситуаціях. Така діяльність повинна ґрунтуватися на сукупності умінь: інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних, методологічних, світоглядних, комунікативних, ауто-дидактичних, здібностей до самоврядування. При цьому людина створює нові алгоритми дій, отримує якісно нову інформацію, на основі якої приймає творчі рішення.

У рамках реалізації своєї теорії В.П. Беспалько [22] відзначає ієрархічність і послідовність засвоєння творчого досвіду людини за всіма рівнями. Це положення вимагає відповідної структури з формування цілей навчання й відповідно змісту освіти, виходячи з базової підготовленості студента. Після того як сформульовані відповідні цілі навчання за кожним рівнем засвоєння знань,

можна приступати до формування змісту навчання.

Як бачимо, активізація творчого мислення в процесі навчання покращує засвоєння матеріалу студентами, закріплюючи матеріал в довготривалій пам'яті (див. рис. 3).



Рис. 3. Механізм запам'ятовування [23, с. 93]

При механічному запам'ятовуванні в перші півгодини людина забуває 40 % отриманої інформації. На наступний день зберігається лише 34 %, через три доби – 25 %, а через місяць – 21 % отриманої інформації. Як стверджують фахівці, для повного закріплення знань необхідно зробити не менше 300 зворотних зв'язків (треба дискутувати, обговорювати ідеї, малювати, розповідати, тобто робити все, щоб не забути) [24, с. 97]. Саме на це і спрямовані різні методи активізації навчального процесу.

Існує безліч методик, які дозволяють урізноманітнити й активізувати процес навчання. Як приклад, наведемо найпоширеніші, що використовуються в Лондонській школі бізнесу (див. табл. 5).

Таблиця 5

**Методи активізації навчального процесу
Лондонської школи бізнесу [25, с. 39]**

| Традиційні методи навчання | Методи навчання «групи рівних» | Методи навчання, засновані на ІКТ |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Лекції; - Дослідження конкретних ситуацій; - Участь вищих керівних кадрів; - Запрошені лектори; - Дебати. | <ul style="list-style-type: none"> - Групові вправи; - Мозкова атака; - Створення мереж; - Методи навчання, засновані на активній участі; - Консультування серед рівних; - Стажування в установах. | <ul style="list-style-type: none"> - Математичне моделювання; - Імітація. |
| Методи навчання «орієнтація на дії» | Методи навчання «порівняльний аналіз» | Методи навчання «розширення кругозору» |
| <ul style="list-style-type: none"> - Проектний метод; - Навчання в дії; - Навчання активного мислення; - Індивідуальні плани дій; - Групові плани дій. | <ul style="list-style-type: none"> - Обмін досвідом; - Відвідування підприємств. | <ul style="list-style-type: none"> - «Тайм-аут»; - Роздум; - Мистецтво, музика, живопис, поезія, дизайн; - Запрошення нетрадиційних виступаючих; - «Іміджірінг» - роздум за межами кадру. |

Як стверджує П. Друкер [26], стиль роботи людини є вродженим. Його не можна змінити, але можливо скорегувати. Щоб визначити й оцінити власний стиль роботи, менеджер повинен проаналізувати свою діяльність, виявити недоліки й сильні сторони. Але такий варіант не підходить для студентів, адже в процесі навчання немає практичної складової, яка б дозволила провести подібний аналіз. Тому використання методів активізації навчального процесу є кращими імітаторами процесу професійної діяльності, в ході яких майбутні фахівці зможуть визначитися з власним стилем роботи.

Використання різних методів активізації навчання найкраще себе проявляє при проведенні семінарських занять. Добре організований семінар не тільки закріплює знання та вміння тих, хто навчається, але й розвиває в них творчі здібності, вміння слухати іншого й самому аргументовано висловлювати свої думки, розвиває логічне мислення й комунікативні здібності [24, с. 110].

Отже, перейдемо безпосередньо до розгляду методів активізації навчального процесу. Одним з найбільш використовуваних з-поміж них є метод дискусій. Значну увагу даному методу приділяють у вищих школах Великої Британії. На думку англійських фахівців, дискусії притаманні такі переваги:

- сприяє виробленню у студентів вміння висловлювати й аргументувати власну думку;
- формує наукове мислення;
- вчить слухати один одного;
- змушує студентів виступати в ролі критиків;
- сприяє спонтанності мовлення, адже для того, щоб вести дискусію, потрібно не тільки логічно будувати висловлювання, але й правильно формувати свої судження [27].

Фахівці вважають, що найважливішими умовами проведення дискусії, як тематично спрямованої суперечки, можуть бути наступні:

- усі учасники дискусії мають підготуватися до неї;
- кожен учасник дискусії повинен мати чіткі стислі тези свого виступу;
- можна практикувати «розминку» для активізації дискусії;
- дискусія має бути спрямована на з'ясування істини, а не на словесне змагання її учасників [24, с. 111].

З метою залучення всіх студентів до участі в дискусії можна використовувати метод рольових тріад. На різних етапах проведення дискусії викладач повинен розподілити ролі між учасниками залежно від функцій, які ті повинні виконувати.

Одним з видів методу творчої дискусії можна вважати «мозкову атаку». Для обговорення конкретної проблеми обирається група студентів, яка ділиться на дві підгрупи: «генератори ідей» і «критики». «Генератори ідей» висловлюють нові ідеї щодо вирішення даної проблеми, а «критики» оцінюють ідеї і вибирають найбільш оптимальні з них.

Головні принципи мозкової атаки:

- 1) не критикувати (можна висловлювати будь-яку думку без побоювань, що вона буде визнана невдалою);
- 2) стимулювати будь-яку ініціативу;

- 3) прагнути до найбільшої кількості ідей;
- 4) розширювати, змінювати, комбінувати, покращувати запропоновані ідеї [23, с. 147].

Одним з найбільш універсальних методів активізації навчального процесу і покращення засвоєння знань з певних предметів є ділова гра – так прийнято називати динамічну імітацію реальних господарських чи інших ситуацій, яка за своїм змістом і методами реалізації відповідає практичній діяльності конкретних категорій працівників. Це дозволяє всебічно розвивати ділові задатки студентів і комплексно формувати необхідні знання та вміння, забезпечувати набуття навичок творчого використання ними теоретичних знань для вирішення конкретних господарських ситуацій [28, с. 243].

Перша ділова гра вивчала проблеми коливання збуту в умовах жорсткої конкуренції і була розроблена у Великобританії ще в 1912 р. У колишньому СРСР ділові ігри почали впроваджувати у 1930-ті рр. Їх назви й форми дещо відрізнялися від сучасних, але основна концепція побудова гри для них уже була характерна. Вони називалися аварійними, диспетчерськими іграми або організаційно-виробничими випробуваннями і мали багато спільного з військовими іграми на картах. У США у 1950-ті рр. з розвитком комп'ютерної техніки ігрові моделі, які використовувалися раніше для підготовки постачальників військових частин, переорієнтувалися на сферу бізнесу та все ширше використовувалися для навчання учасників конкурентної боротьби й оцінки їх управлінських навичок.

Найбільш відомою стала гра Американської асоціації управління (АМА), створена в 1957 р. Вона поклала початок серії ігор, присвячених загальним проблемам управління. У 1960-ті рр. спрощені або ускладнені варіанти цих ігор стали адаптувати до різних промислових галузей, а потім і в інші сфери управлінської діяльності – маркетингу, побутового обслуговування, транспорту, будівництва тощо [24, с. 130].

У ході підготовки до ділової гри її організатори повинні врахувати наступні аспекти:

- 1) визначення проблеми, мети, завдань і етапів гри (підготовчий, діяльнісний, підведення підсумків і обговорення гри);
- 2) створення імітаційної моделі гри;
- 3) розробка поетапного підведення підсумків і методики гри з урахуванням послідовності;
- 4) розподіл ролей, визначення функцій учасників;
- 5) розробка інструкцій, процедур і функцій учасників гри на кожному її етапі;
- 6) розробка додатків до гри (методичних посібників, технічних засобів, приладів тощо);
- 7) підготовка форм аналізу результатів гри, стратегії зміни ходу гри, можливих відхилень від запланованої ситуації [23, с. 115].

Як приклад, можна навести методи активізації навчального процесу, які пропонує доктор Раджагопал, професор з маркетингу бізнес-школи EGADE – Tecnológico de Monterrey (Монтеррей, Мексика). Учений розробив комп'ютерну

гру-симуляцію «Strategic Moves: The Business Chess», яка побудована за принципом гри в шахи і спрямована на вдосконалення навичок студентів у розробці маркетингової стратегії компанії в конкурентному середовищі. Крім цього, з метою розвитку навичок швидкого реагування на ринкову ситуацію, викладач пропонує своїм студентам гру «Trump Card: Leading In Competition», основу на правилах гри в карти. Головним задумом цієї гри є парадигма теорії вибору та поведінкової установки в роботі команди. Усі свої розробки в сфері методів активізації навчання вчений публікує на своїй інтернет-сторінці з метою обміну досвідом та ідеями зі своїми колегами [29].

Як вже зазначалося вище, у більшості зарубіжних вишів, особливо це стосується американських, акцент перенесено з teaching на learning. Це стало можливим завдяки використанню різних методів, які розвивають практичні навички студентів. Одним з таких є метод «кейсів» (case-study). Він полягає в тому, що навчальний курс складається з пакету 10-12 конкретних ситуацій, що підлягають обговоренню на аудиторних заняттях. Заздалегідь, в позааудиторний час студенти вивчають ситуації та доданий до них пакет навчально-методичної та наукової літератури. Протягом трьох місяців типового курсу студент повинен вивчити 120-150 кейсів. Такий метод більшою мірою відповідає вимогам проблемно-орієнтованого навчання, яке передбачає максимальну активізацію пізнавальної діяльності студентів та їх участі у навчальному процесі [30].

Цілі, на які спрямовано використання методу «case-study», залежать від типу конкретної ситуації (див. рис. 4).

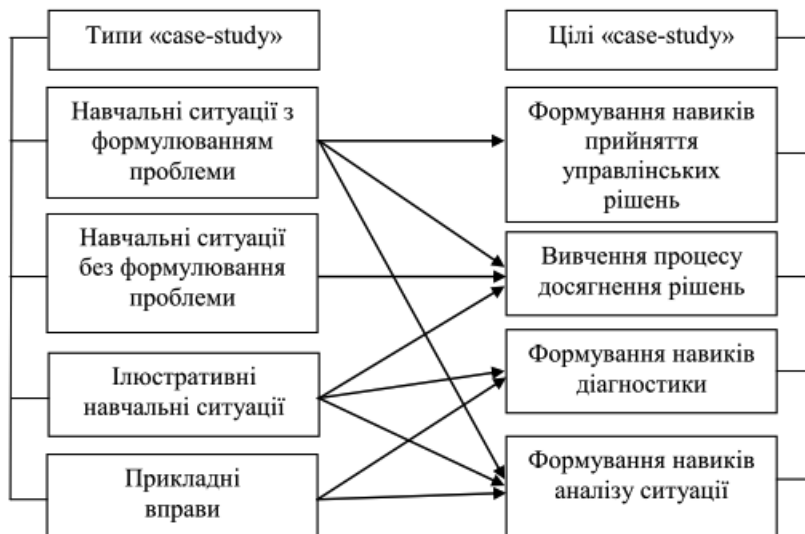


Рис. 4. Залежність цілей використання кейсів від типу ситуації [31, с. 45]

Органічно пов'язаний з методом моделювання, метод «case-study» може бути віднесений до різних груп – залежно від наявності та вибору класифікаційної ознаки:

- «Гарвардський метод випадку» передбачає аналіз конкретної ситуації аналітичного або конфліктного випадку;

- баскет-метод є особливим видом ситуаційного методу і заснований на відображенні діяльності керівників і формуванні у студентів необхідних для майбутнього керівника якостей шляхом аналізу, синтезу, порівняння різних ситуацій його роботи;

- метод розробки проектів передбачає вирішення студентами конкретних техніко-організаційних, економічних і інших завдань на основі індивідуальної участі або участі як членів попередньо сформованих «проектних груп»;

- метод вирішення інциденту (або «метод пілерси») ґрунтується на вирішенні так званого міні-випадку – інциденту, не характерного для певної системи. Необхідною його умовою є нестандартність ситуації, її сюрпризів, неповна інформація про неї. На основі додаткової інформації кожен студент розробляє власний варіант рішення, а остаточне рішення приймається в ході дискусії всіма членами групи;

- метод поступового ознайомлення з випадком передбачає подання інформації частинами, передачі тільки «вузлових точок» (моментів), в яких відбуваються зміни в розвитку ситуації. Робота проходить у кілька етапів, після дискусії в кінці кожного етапу студентам повідомляють те рішення, яке має бути прийняте, після чого викладач повідомляє нову інформацію для наступного етапу роботи;

- динамічний ситуаційний метод для використання передбачає наявність інформації динамічного характеру. Початковий динамічний опис випадку містить лише частину інформації. Іншу її частину студенти дізнаються від керівника семінару. Ситуації обговорюються й рішення приймаються в малих групах, до яких належать «представники» вищестоящих організацій та ін. [32, с.23].

Вітчизняні виші останнім часом стали активно застосовувати метод ситуаційних вправ, насамперед, через його простоту. Але керуючись цією особливістю «case-study», більшість викладачів роблять значну помилку. Необхідно пам'ятати, що конструювання кейсів – це творчість, яка передбачає найбільш повне сприйняття реальності, максимально можливу імітацію об'єкта дійсності. Викладачі повинні добре орієнтуватися у світі реального бізнесу, підтримувати постійний зв'язок із підприємцями і менеджерами, вивчати професійну літературу. Незважаючи на те, що всі конкретні ситуації беруться з реального життя, вони представлені в навчальних матеріалах в адаптованому вигляді. Ситуація розробляється в розрахунок на стандартне заняття з певної дисципліни, хоча багато ситуацій мають міждисциплінарний характер і можуть з успіхом використовуватися в різних навчальних курсах.

Головним у цьому методі є привчити студентів до вміння аналізувати інформацію, спонукати дивитися на ситуацію «як у реальному житті» [19, с. 48].

Крім перерахованих вище методів активізації навчального процесу, існує ще безліч яскравих прикладів, таких як тренінги, тестування, групове проектування, corporate visits та інші.

Одним з найбільш цікавих для студентів, результативним і популярним методом є соціально-психологічний тренінг (СПТ), спрямований на розвиток різних професійних умінь, особистісних якостей, підвищення соціально-психологічної стресостійкості, розв'язання міжособистісних і групових конфліктів, прийняття рішення в умовах мотиваційного конфлікту.

При розробці програми СПТ можна скористатися науково-методичними розробками Н.П. Анікеєва, О.О. Бодалева, А.Б. Добровіч, Г.І. Марасанова, Є. Мелібруда, А.С. Прутченкова, Є.Т. Соколової, В.В. Століна та ін.

Ефективність програми СПТ відображають три етапи навченості:

1. Здатність після проходження курсу СПТ повторювати, імітувати нові способи комунікативної поведінки, на відміну від простого знання про них.
2. Використання нових форм поведінки в різних ситуаціях.
3. Здатність знаходити, помічати помилки в своїй поведінці й поведінці оточуючих; здатність створювати нові ефективні моделі поведінки.

Основним засобом закріплення нових професійно-адекватних форм поведінки в СПТ є рольові ігри, в процесі яких нові прийоми міжособистісної взаємодії автоматизуються і стають природною формою поведінки.

Алгоритм побудови програми СПТ відображає послідовність залучення учасників тренінгу в процес соціально-психологічного навчання «емоційне – інтелектуальне – вольове». Виходячи з вищевикладеного, головна мета СПТ – навчити студента адекватної поведінки на основі розвитку у нього здатності виражати і сприймати почуття і соціальний контекст як своєї поведінки, так і поведінки оточуючих людей. Тренеру необхідно створити умови, які зможуть забезпечити формування і розвиток групи; самодіагностику учасниками тренінгу особливостей своєї поведінки в різних ситуаціях спілкування; навчання основним прийомам професійного, ділового, партнерського спілкування; розвиток психічної саморегуляції та соціальної сприйнятливості до станів, думок інших людей; формування адекватної і стабільної самооцінки.

Залежно від професійно-психологічних потреб членів групи до програми тренінгу включають психологічні вправи, спрямовані на розвиток відповідних умінь. Цілі вправ передбачають:

- вплив на динаміку розвитку групи або корекцію її структури;
- забезпечення умов для самодіагностики особистісних якостей і поведінки кожним конкретним учасником або групою в цілому;
- корекцію поведінки, самооцінки, статусу окремих учасників у груповий структурі;
- навчання прийомам оптимального спілкування – професійного, ділового, міжособистісного тощо;
- розвиток соціальної сприйнятливості і психічної саморегуляції.

У процесі розробки програми необхідно використовувати актуальний життєвий досвід студентів, у разі його відсутності створювати його за допомогою ігрових форм, рольових ігор тощо. Періодичність проведення вправ повинна відповідати етапам розвитку здатності до розуміння мотивів поведінки оточуючих і здібності враховувати ці мотиви при виборі моделей власної поведінки. Вправи повинні актуалізувати або повторювати основні етапи

розвитку механізмів взаєморозуміння:

- ідентифікацію – розуміння через уподібнення;
- стереотипізацію – вміння співвідносити свою поведінку й поведінку оточуючих з соціальними стереотипами, нормами, цінностями, традиціями груп, суспільства, держави;
- рефлексію – здатність усвідомлювати свої дії, вчинки за допомогою партнерів по спілкуванню і корекція, у разі необхідності, власного стилю поведінки або форми спілкування.

СПТ – це активне соціально-психологічне навчання з метою формування компетентності, активності та спрямованості особистості у спілкуванні з людьми та підвищення рівня розвитку групи як соціально-психологічного об'єкта. На думку багатьох спеціалістів, СПТ є одним з перспективних і результативних активних методів оптимізації процесу адаптації студентів до професійної діяльності.

Заключним етапом процесу розвитку професійно-рефлексивних якостей майбутнього менеджера є аналітичний етап, на якому студенти співвідносять рівень власних можливостей з досягнутими результатами, вдосконалюють себе в процесі «внутрішнього змагання з самим собою», аналізують і досліджують власну діяльність, просуваються по шляху самовиховання і самоосвіти [33].

Більш детально слід зупинитися на відносно нових і нестандартних способах активізації навчання. Йдеться про використання таких методів як web-квести, художні образи та ілюстрації.

На сьогоднішній день навчальний процес неможливо уявити без використання новітніх технологій. Комп'ютеризація навчальних закладів є певною запорукою ефективного навчання. Мережа Інтернет стала універсальним джерелом інформації та комунікації для студентів і викладачів. Виходячи з цього, необхідно використовувати наявні можливості з найбільшою користю.

Останнім часом особливою популярністю користується такий метод активізації навчального процесу як web-квест. Вперше його запропонував в 1995 р. Берні Додж, професор Університету Сан-Дієго (США). Учений розробив різні інтернет-додатки з метою впровадження в навчальний процес. Основою web-квестів є проектна методика, орієнтована на самостійну діяльність студентів, яка може здійснюватися індивідуально, парно або групами за певний проміжок часу [34].

Як стверджує Р.С. Гуревич: «веб-квест – це інтерактивний процес, під час якого студенти самостійно видобувають необхідні знання в різних пошукових системах, отримують достатньо значний обсяг інформації, аналізують, систематизують і виконують подальшу презентацію» [35, с.36].

Б. Додж виділив наступні завдання для веб-квесту, представлені в табл. 6.

Web-квести можна створювати самостійно, за допомогою шаблонів сайту Filamentality (<http://www.kn.pacbell.com>), або використовувати готові з колекцій порталу web-квестів університету Сан Дієго, Каліфорнія (<http://webquest.org>) і на порталі Best Web Quests (<http://www.bestwebquests.com>).

Одним з сучасних методів, який можна використовувати при організації

роботи студентів при вивченні певних дисциплін є вивчення творів художньої літератури. Слід підкреслити, що це має бути саме вивчення, а не просто прочитання. Студент повинен проаналізувати твір, виявити головну ідею й зробити висновок для себе.

Звернення до художніх образів дозволяє конкретизувати економічний матеріал, зробити його більш цікавим і доступним для сприйняття, посилити інтерес до навчання. Звичайно, при використанні творів художньої літератури відповідальною справою є підбір рекомендованих книг. Оскільки звернення до художнього твору вже є його пропагандою, рекомендувати до самостійного читання слід твори, які не тільки тематично збігаються зі змістом того чи іншого навчального матеріалу, але й відзначаються своїми високими ідейно-художніми якостями, особистісною позицією автора, можуть захопити молодих людей [36].

Таблиця 6

Види завдань для веб-квестів [18]

| Вид завдання | Опис |
|---|--|
| Переказ | демонстрація розуміння теми на основі надання матеріалів з різних джерел у новому форматі: створення презентації, плаката, розповіді |
| Планування та проектування | розробка плану чи проекту на основі заданих умов |
| Самопізнання | будь-які аспекти дослідження особистості |
| Компіляція | трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел |
| Творче завдання | творча робота в певному жанрі: створення відеоролика, написання вірша, пісні, п'єси |
| Аналітичне завдання | пошук та систематизація інформації |
| Детектив, головоломка, таємнича історія | висновки на основі суперечливих фактів |
| Досягнення консенсусу | вироблення рішення з гострої проблеми |
| Оцінка | обґрунтування певної точки зору |
| Журналістське розслідування | об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів) |
| Переконання | схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб |
| Наукові дослідження | вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел |

Серед творів з певними проявами менеджменту слід виділити ті, що вже стали класикою світової літератури. До таких відносяться «Мертві душі» і «Ревізор» М.В. Гоголя, «Обломов» І.А. Гончарова, «Поле битви – Земля» Л.Р. Хаббарда, «Скотний двір» і «1984» Дж. Оруелла та ін.

Окрім вищезгаданого, прекрасним засобом аналізу образів є використання кінофільмів. Бізнес завжди генерував багато історій, які з успіхом використовувалися у світовій кіноіндустрії: від моральних притч до конспіративних теорій. Герої фільмів ілюструють найкращі та найгірші риси людської природи і багато розповідають про жадібність, управління і навіть сам капіталізм. Саме тому журнал Bloomberg Businessweek провів опитування серед 30 деканів провідних бізнес-шкіл, запропонувавши їм назвати свої улюблені фільми, в яких можна знайти корисні уроки для власників бізнесу та

управлінців. Ці фільми буде не тільки цікаво, а й корисно подивитися студентам-менеджерам, адже в них говориться про лідерство, етичність і владу. Перелік включає в себе класичні й сучасні фільми, документальні та фантастичні кінострічки, комедії та драми. Наведемо як приклад такі:

- Уолл Стріт (Wall Street), 1987;
- Мені б у небо (Up in the Air), 2009;
- Хрещений батько (The Godfather), 1970;
- Соціальна мережа (The Social Network), 2010;
- Ризикований бізнес (Risky Business), 1983;
- Мелодії слави (Tunes of Glory), 1960;
- Секрет мого успіху (The Secret of my Success), 1987;
- Ентузіаст (Gung Ho), 1986;
- Дивовижне життя (It's a Wonderful Life), 1946;
- Громадянин Кейн (Citizen Kane), 1941 [37].

Шляхи формування професійної культури майбутніх менеджерів в системі професійної підготовки

Досліджуючи умови активізації пізнавальної діяльності студентів, були виділені діалогічні і дискусійні форми організації занять, основну структурну одиницю яких складає діада «питання-відповідь». Наскільки абсолютним буде вміння викладача ставити питання перед студентами, настільки високою буде ефективність застосовуваних ним методів навчання.

Проведені дослідження показали, що, незважаючи на уявну простоту, повною мірою мистецтвом постановки питань володіє далеко не кожен викладач. Необхідно виходити з того, що вміння викладача ставити перед студентами питання передбачає, насамперед, уміння прогнозувати ті психологічні та дидактичні наслідки, які спричинить поставлене запитання. Уміння дидактично правильно, психологічно доцільно й своєчасно ставити питання перед студентами слід розцінювати як одну зі складових педагогічної майстерності.

Як категорія спілкування, питання є зверненням до будь-кого, яке вимагає відповіді, роз'яснення тощо. У навчанні функції питання стають більш багатограними. Запитання, які вплітаються в ланцюг міркування (пояснення), завжди активізують сприйняття, загострюють увагу, змушують студентів думати разом з викладачем, стежити за ходом його думки. Серед найбільш вживаних можна назвати проблемні і контрольні питання. У 80 % випадків метою постановки питань є контролююча функція, тобто прагнення оцінити рівень вихідних знань, виявити прогалини у знаннях.

Але насправді функція питання в навчанні студентів є значно ширшою. Відповідно до функцій питання можуть бути виділені його різні види. У практиці викладання психологічних дисциплін фахівцями накопичений досвід ведення діалогічних і дискусійних форм роботи зі студентами, відпрацьована методика формулювання різних видів питань.

Дуже важливою для підвищення ефективності навчання є актуалізація

функцій питання. Пасивна актуалізація зводиться до простого нагадування раніше вивченого. А для активної актуалізації студентам пропонуються питання, що відновлюють у пам'яті знання, необхідні для розуміння й засвоєння нового матеріалу. Такі питання називають такими, що актуалізують, їх застосовують у процесі вивчення нової теми, розділу, при введенні нових понять.

У процесі підготовки до практичних занять викладачі стикаються з невмінням або помилковим виконанням студентами інтелектуальних і практичних дій. У таких ситуаціях використовують діагностуючі питання, спрямовані на виявлення причин нерозуміння певного елемента змісту заняття або причину невміння.

Враховуючи взаємозв'язок розумових і емоційних процесів людини, часто застосовують стимулюючі питання, мета яких – збудження пізнавального інтересу, потреби розібратися в чому-небудь, бажання знати і вчитися, тобто формування внутрішніх мотивів навчальної діяльності.

У роботі з формування пізнавальних мотивів, які активізують пізнавальні процеси, активно застосовують наступні види питань: питання-сумніви, питання-здивування, питання-підказки, питання-схвалення.

Потужним чинником активізації мислення є емоція сумніву. Одночасно вона досить сильно стимулює пізнавальні процеси, налаштовуючи студента на пошук правильної відповіді і вирішення певного завдання. Постановка питання-сумніву ставить студента перед проблемою вибору правильної відповіді на основі двох (або кількох) альтернативних думок. Наприклад: «Чи не здається вам, що сутність даного явища полягає у ...?», «А може бути, причини сформованого положення укладені в ...?», «Але може бути й такий варіант відповіді ...?», «Може бути, у даній ситуації вчинити краще так ...?», «А як буде виглядати дана подія, якщо використовувати, наприклад, таку точку зору ...?».

Питання-здивування має своєю метою викликати емоцію здивування й тим самим активізувати розумові процеси на пошук відповіді. Джерелом емоції подиву є інформаційно-пізнавальне протиріччя, яке представляє собою зіткнення наявних знань (звичне уявлення) з новою інформацією. Наприклад, фахівці стверджують, що діти африканців на першому році життя більш розвинені, ніж дитина європейські діти.

Величезну стимулюючу і активізуючу роль у навчанні відіграє питання-підказка. Його мета – непомітно допомогти студенту в подоланні труднощів. Успішні відповіді на подібні питання вселяють у студентів, особливо перших курсів, впевненість у власних силах, в успіху. Але тут потрібна особлива майстерність викладача, тому що неможливо спочатку передбачити формулювання таких питань. У практиці роботи зі студентами використовують прямі і непрямі питання-підказки. У першому випадку в питанні фактично вказується потрібний спосіб дії або один з варіантів вирішення проблеми: «Чи не здається вам, що вихід із становища може бути таким ...?», «А якщо спробувати такий варіант вирішення ...?». Складніше формулюються питання у формі натяку. У такому випадку використовують аналогію. В якості аналога

обирається більш просте і доступне для розуміння явище чи поняття.

Явно виражену стимулюючу роль відіграє питання-схвалення. Семантична структура такого питання містить дві компоненти: схвальну (заохочувальну) і питальну. Прикладом питання-схвалення можуть бути: «Ви на правильному шляху, але як пояснити, що ...?», «Ви правильно назвали це явище, але тепер поясніть причини його виникнення» [38].

Невід'ємною частиною процесу формування професійної культури студента-менеджера є також виховна робота, пріоритетними напрямками якої в університеті мають бути:

- створення оптимального соціально-педагогічного виховного середовища, спрямованого на творчий саморозвиток і самореалізацію особистості;

- організація правового, громадянсько-патріотичного виховання студентів;

- розвиток культури особистісного самовдосконалення та студентського самоврядування;

- пропаганда цінностей фізичної культури й здорового способу життя;

- організація науково-дослідної роботи студентів у позанавчальний час;

- створення системи морального й матеріального стимулювання викладачів і студентів, які беруть активну участь в організації позанавчальної роботи;

- організація культурно-масових, спортивних, наукових заходів;

- наукове обґрунтування існуючих виховних методик, пошук і впровадження нових технологій виховного впливу на студента, створення умов для їх реалізації;

- розвиток матеріально-технічної бази для організації позанавчальних заходів;

- підтримка і розвиток студентських ініціатив [39].

Процес викладання соціально-психологічних дисциплін повинен бути не просто педагогічним (таким, що передбачає лише передачу соціально-психологічних знань, оволодіння вміннями і навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності), а життєтворчим навчанням, що передбачає конкретні творчі акти, потенційні інновації в будь-якій сфері життя людини й культури суспільства. Саме за таких умов можливе формування загальної культури студентів, механізмів адаптації, активності, самоактуалізації, самореалізації. Вивчення психологічних дисциплін студентами-менеджерами має стати основою формування у них відповідної системи цінностей, що виражається в певних якостях, властивих особистості менеджера. Навчальні плани підготовки майбутніх менеджерів включають в себе наступні соціально-психологічні дисципліни:

- психологія;

- етика ділового спілкування;

- управління персоналом;

- основи психології та педагогіки;

- самоменеджмент;

- конфліктологія;
- психологія управління і т. ін.

Завданнями психологічної складової цих курсів виступають:

- пізнавальні: сформувані у студентів цілісну систему знань щодо соціально-психологічних процесів, явищ і фактів, ознайомити з теоретичними основами використання психології у сфері менеджменту;

- практичні: виявити передумови дослідження проблеми формування особистості менеджера, професіонала, забезпечити оволодіння студентами кращими досягненнями вітчизняної та зарубіжної психології, уміннями застосовувати їх на практиці, здійснювати пошукову діяльність, розвивати свій творчий потенціал;

- методичні: ознайомити студентів із соціально-психологічним моделюванням ефективної діяльності менеджера.

Загальновідомим є той факт, що фундамент економічної свідомості закладається ще в роки дитинства, однак свого розвитку, структурності вона починає набувати під час навчання. Саме в цей період формуються специфічні особливості когнітивних структур, навички споживчої та трудової поведінки, емоційне ставлення до економічної дійсності. Важливу роль у формуванні економічної свідомості відіграють цінності та установки.

Соціально-психологічні дисципліни при підготовці менеджерів повинні спрямовуватися на формування відповідних якостей особистості, які надалі сприятимуть ефективній діяльності менеджера.

Якості менеджера – це досить унікальні поєднання цінностей, способів сприйняття й прийняття рішень, дій та навичок, які формуються на певних етапах життя в економіці та бізнесі, видозмінюються разом зі змінами та розвитком самого бізнесу і постійно переходять від одного якісного стану в інший. Серед таких специфічних якостей виділяють наступні:

- вміння керувати людьми;
- активність – готовність діяти в умовах невизначеності (для досягнення і закріплення успіху);
- розрахунок і гнучкість у мисленні;
- маркетингова орієнтація.

Менеджер завжди повинен бути психологічно готовий до виконання поставлених завдань з управління будь-яким процесом. Всі командні й робочі групи під керівництвом менеджера повинні ефективно працювати як єдиний злагоджений колектив. Тепер вже немає необхідності доводити, що ефективне управління кожною формальною групою усередині організації має вирішальне значення. Ці взаємозалежні групи є блоками, що утворюють організацію як систему. Організація в цілому зможе ефективно виконати свої глобальні завдання тільки за умови, якщо завдання кожного зі структурних підрозділів визначені таким чином, щоб забезпечувати діяльність один одного, при цьому менеджер повинен бути психологічно готовий керувати цим процесом. Крім того, група впливає на поведінку окремої особистості. Тому, чим краще менеджер-керівник розуміє, що таке група та чинники її ефективності, добре володіє мистецтвом ефективного управління групою, тим більше вірогідності,

що він зможе підвищити продуктивність праці окремого підрозділу і організації в цілому. Психологічно це досягається багатьма методами і прийомами, а також завдяки набутому досвіду менеджера. Для цього необхідно вміти вирішувати проблему, налагоджувати міжособистісну взаємодію, керувати емоціями.

Психологічна підготовка менеджера повинна враховувати, що діяльність людини в економіці та бізнесі вимагає від неї освоєння ще однієї «картини світу» – поряд з тими, які йому, так чи інакше, доводилося освоювати в своєму попередньому досвіді. Можна намагатися закривати очі на існування безлічі «картин світу», але можна й робити вибір між ними залежно від цілей і вимог ситуації. Можна бачити навколишній світ як світ «політичний» – через призму політичних рішень і подій, або як світ «економічний», який перебуває під впливом макроекономічних законів і тенденцій, або як світ «психологічний» – крізь динаміку людських мотивів і відносин, або як «технотронний», або як «екстрасенсорно-енергетичний», або як «сімейний».

Висновки. Освітньо-кваліфікаційні вимоги до дисциплін соціально-психологічного циклу полягають у забезпеченні умінь і знань для успішної діяльності майбутнього менеджера у виробничій, соціально-виробничій та соціально-побутовій сферах. При цьому майбутньому менеджеру необхідно створити психологічну основу для реалізації проектувальної, організаційної, управлінської, виконавчої, технічної функцій у діяльності.

Успішна робота менеджера – це не тільки робота з фінансами, необхідно вміти працювати з людьми; ефективний менеджер повинен постійно вчитися мистецтву психологічної взаємодії.

У професійній діяльності менеджера рано чи пізно з'являється необхідність вивчати і знати саме психологічні характеристики споживачів, а не тільки збирати про них стандартні дані: стать, місце проживання, рівень доходів тощо. Дуже важливо мати розгорнуту психологічну інформацію, яка викриває глибинні причини ставлення до товару чи послуги [40].

Отже, виходячи з усього вищесказаного, можна стверджувати про існування універсального розмаїття методів, що дозволяють перебудувати процес викладання матеріалу з традиційного способу проведення лекцій та опитування на семінарі в цікаве дійство з освоєння практичних навичок майбутніми фахівцями. Залежно від аудиторії студентів, годин, що надаються для навчання, і дисципліни, викладач може обрати найбільш зручний і ефективний спосіб активізації навчального процесу.

Аналіз результатів формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності показує, що використання запропонованих моделей підготовки до управлінської діяльності виявляється продуктивним.

Література

1. Виноградов В. Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградов, А. Синюк // Высшее образование в России.– 2000. – №2. – С. 41.
2. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата / И. М. Модель. – Екатеринбург, 1993. – С. 26–27
3. Кравченко А. И. Профессиональная культура. Официальная страница портала библиотеки “Культура” : [Электронный ресурс] : Режим доступа :

www.countries.ru. – Дата доступа : 8 марта 2009 г.

4. Быстрова А. Н. Мир Культуры : (Основы культурологии) / А. Н. Быстрова. – М. : ИВЦ Маркетинг ; Новосибирск : ООО Изд-во ЮКЭА, 2000. – 63 с.

5. Бердяев Н. А. Русское зарубежье. Из истории социальной и правовой мысли / Н. А. Бердяев, С. Л. Франк. – Л. : Ленинздат, 1991. – 440 с.

6. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста : методическое пособие / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.

7. Богданова Л. В. К вопросу о культуре профессионального общения. Официальная страница Центральной отраслевой библиотеки по физической культуре и спорте : [Электронный ресурс] : Режим доступа : www.lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=879 – Дата доступа : 12 марта 2009 г.

8. Менеджмент и трудовые отношения. Официальная страница портала собрания рефератов “allbest.ru” : [Электронные ресурсы] : Режим доступа : <http://revolution.allbest.ru> – Дата доступа : 9 марта 2009 г.

9. Данилова М. М. Современная концепция управления развитием профессиональной культуры менеджеров предприятий туриндустрии. Официальная страница портала журнала “Проблемы современной экономики” : [Электронные ресурсы] : Режим доступа : www.m-economy.ru – Дата доступа : 9 марта 2009 г.

10. Войльтальянова Я. И. Изучение и анализ сформированности профессиональной культуры будущего менеджера / Я. И. Вольтальянова // Вестник КГУ. – 2006. – № 6. – С. 197-200.

11. Омаров А. М. Управление: искусство общения / А. М. Омаров. – М. : Сов. Россия, 1983. – 237 с.

12. Харченко Е. В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных стратах : дис. д-ра филол. наук / Харченко Е. В. – М., 2004. – 263 с.

13. Кочетов Г. М. Механизмы процесса профессионализации / Г. М. Кочетов. – Томск : Изд-во ТГУ, 1975. – 214 с.

14. Сутович Е. И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов / Е. И. Сутович / Третья Международная интернет-конференция “Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности” : [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://sites.google.com/site/konfef/Home/2-sekcia/sutovic>. – Дата доступа : 25 августа 2009 г.

15. Заворочай М. В. Содержание методы формирования готовности студентов-менеджеров к управленческой деятельности / М. В. Заворочай // Лингвокультурология родного и иностранных языков : Межвуз. науч-методологич. конф. препод-й ин. яз-в : Тез. докл. – Волгоград : Изд-во «ВАГС», 2001. – С. 53–55.

16. Чупанов А. Х. Система формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма : дисс.... д-ра пед. наук – 13.00.08 / Чупанов А. Х. – М., 2007. – 294 с.

17. Заворочай М. В. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. – спец. – 13.00.08 / Заворочай М. В. – Волгоград, 2003. – 18 с.

18. Шевченко Л. Застосування веб-квестів для формування пізнавальної активності учнів / Л. Шевченко : [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Shevchen.htm – Заголовок з екрану.

19. Казанцев А. К. Основы менеджмента. Практикум : учеб. пособ. / А. К. Казанцев, В. И. Малюк, Л. С. Серова. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 544 с.
20. Пономарев Я. А. Психология творчості / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1990. – 150 с.
21. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
22. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1977. – 204 с.
23. Нагаев В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаев. – К. : Освіта, 2007. – 222 с.
24. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки : навч. посіб. / О. В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 1998. – 280 с.
25. Галайко Ю. А. Особливості організаційно-методичного супроводу професійної підготовки студентів ВНЗ : [Електронний ресурс] / Ю. А. Галайко. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpudpu/2011_1/files/35-43.pdf – Заголовок з екрану.
26. Peter F. Drucker Management Challenges for the 21st Century / P.F. Drucker : [Electronic resource] : Mode of access : <http://tap3x.net/EMBTI/j6drucker.html>.
27. Федина М. Особливості основних форм і методів навчання у вищій школі Великобританії : [Електронний ресурс] / М. Федина. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_6/Fedyna.htm. – Заголовок з екрану.
28. Яворська Ж. Ділові ігри та їхня роль у підготовці сучасних фахівців / Ж. Яворська // Вісник Львівського університету. – 2005. – № 19. – С. 315–320.
29. Dr. Rajagopal PhD FRSA Professor : [Electronic resource] – Mode of access: <http://prof-rajagopal.com>.
30. Клачко В. М. Аналіз світового досвіду підготовки управлінського персоналу : [Електронний ресурс] / В. М. Клачко. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Juftp/2010_2/klachko.htm. – Заголовок з екрану.
31. Баєва О. Case-study як форма інтерактивного вивчення студентами менеджменту: загальні принципи організації та проведення практичних занять / О. Баєва // Персонал. – 2007. – № 6. – С. 6–7.
32. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : метод. Огляд / уклад. Л. А. Якимова. – К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. – 32 с.
33. Опытное-экспериментальное исследование развития адаптации студентов вуза будущих менеджеров к профессиональной деятельности : [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://www.jourclub.ru/6/701/15/>. – Заголовок с экрана.
34. Dodge B. Some thoughts about web-quests : [Electronic resource] / B. Dodge. – Mode of access : http://webquest.sdsu/about_webquests.html.
35. Гуревич Р. С. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій і середній школі / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21. – С. 45–50.
36. Носаченко І. М. Організація самостійної роботи студентів з навчальними текстами при вивченні економічних дисциплін : [Електронний ресурс] / І. М. Носаченко. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Organ_samostiinoi_robotu.pdf.
37. 30 фільмів, які повинен побачити кожен студент бізнес-школи :

[Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.management.com.ua/be/be197.html>
– Заголовок з екрану.

38. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Випуск XXVI.
– Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. – 177 с.

39. Ершова О. А. Формирование управленческой культуры как компонента профессиональной компетентности будущего менеджера : Дисс... канд. пед. наук – 13.00.08 / Ершова О. А. – Киров, 2005. – 180 с.

40. Бордюк В. Особливості вивчення студентами соціально-психологічних дисциплін за напрямом підготовки 6.030601 «Менеджмент» : [Електронний ресурс] / В. Бордюк – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_2/borduk.pdf. – Заголовок з екрану.

Г. І. Матукова

Розвиток підприємницької культури в майбутніх фахівців-економістів

Незважаючи на позитивні тенденції в розвитку економічного ринку, що набирають силу останнім часом в Україні, практика підприємницької діяльності свідчить про низький рівень культури ведення бізнесу більшістю фахівцями. Серед головних причин дослідниками визначено: відсутність спеціалізованих центрів з підготовки підприємців; спеціальних державних програм щодо розвитку компетентностей у молодих фахівців-підприємців; важкий тягар оподаткування для підприємців-початківців; відсутність належного нормативно-правового забезпечення розвитку малого підприємництва в цілому; обмеженість матеріально-фінансових ресурсів; недосконалість механізмів обліку та статистичної звітності малого бізнесу, системи перепідготовки кадрів для підприємницької діяльності, обмеженість інформаційного та консультативного забезпечення з проблем бізнес-культури; відсутність дієвого механізму підготовки підприємців у межах вищих навчальних закладів.

Проблемою малого бізнесу сьогодні є також незабезпеченість фінансовими ресурсами. Приватні благодійні фонди відсутні, союзи й асоціації підприємців не мають у своєму розпорядженні засобів для кредитування малого бізнесу. Відомо лише чотири потенційно доступних джерела виділення фінансів: Український Фонд підтримки підприємництва, Державний інноваційний фонд, кошти місцевих органів влади для організації власного бізнесу безробітними; кошти місцевих органів влади, що утворюються з відрахувань від вартості приватизованих об'єктів.

Підприємці мають обмежений доступ до альтернативних джерел фінансування (бюджетного чи кредитного). Для здійснення виробничого процесу підприємці змушені купувати ресурси (паливо, електроенергію тощо) за високими цінами, продаючи свою продукцію за відносно низькими цінами через недостатню платоспроможність споживача. Не випадково, що малі підприємства стають неконкурентоспроможними і зникають, хоча сьогодні для багатьох молодих фахівців підприємницька діяльність залишається основним видом роботи.

Ринок праці потребує підприємців, здатних працювати у багатьох сферах виробництва, моделювати рішення, вдосконалюючи свою діяльність. Відкритість і гнучкість свідомості, притаманна високій культурі підприємницької діяльності, допомагає їм швидше засвоювати переваги нової соціально-економічної ситуації. На жаль, молодь не готова працювати в умовах ринку, оскільки під час економічних реформ вона виявилася не здатною до конкуренції з підприємцями з багатолітнім досвідом.

З-поміж проблем, що потребують негайного розв'язання у сфері професійної підготовки підприємців є: поєднання теоретичного навчання з практикою, формування у майбутніх фахівців вмінь моделювати виробничі ситуації, розвиток комунікативних компетентностей, елементарної культури ведення бізнесу та ін. Найголовнішою проблемою майбутніх фахівців економічного профілю є недостатність компетентностей в сфері професійної діяльності, економічних, міжпредметних знань, відсутність культури ведення бізнесу. Відтак, на сьогодні залишається невизначеним сутність і зміст підприємницької культури майбутнього фахівця економічного профілю та ефективні шляхи її формування.

Характеристика підприємницької культури

Організація, приналежна до сфери підприємництва, якщо вона піклується про свою честь і майбутнє, має чітко усвідомлювати зв'язок між культурою та успіхом своєї діяльності. Вона повинна створити й прийняти певну філософію успіху та кодекс поведінки, які спираються на економічні, соціальні й духовні цінності суспільства. До таких орієнтирів можна віднести: питання щодо сенсу бізнесу, ієрархії цінностей, ролі та місця людини в сфері підприємницької діяльності. Головною проблемою сучасного бізнесу є створення специфічної для конкретної фірми культури, яка б була адекватним виразом її ділової стратегії [14, с. 15].

Сьогодні, найбільш цінним капіталом фірми (підприємства) в сучасних умовах стає її робітник – культурна особистість, майстер своєї справи. Дослідники все більше пов'язують можливості професійного зросту і кар'єри з поняттям «культури бізнесу», «культури підприємницької діяльності».

На сьогоднішній день єдине трактування поняття «культура підприємницької діяльності» відсутнє, або визначається по-різному, у колі гуманітарно-економічних наук, відсутній цілісний підхід та повна характеристика його як явища і як категорії. Проте, цій проблемі присвячено багато робіт українських учених-економістів: Д. Закатного, А. Колихалової, Д. Тхоржевського, Г. Шевченка, В. Плахути та ін. З-поміж українських учених-економістів, які займаються науково-теоретичним обґрунтуванням сутності підприємництва та засобів його розвитку, слід відзначити Л. Безчасного, В. Бордюка, В. Гейця, В. Голікова, В. Рибалкіна, В. Савчука, О. Турчинова, З. Варналій та інших. Ученими досліджуються зміст і функції підприємницької діяльності, обґрунтовується її роль у ставленні й розвитку економіки України. Зокрема, П. Ігнатівський у розвитку підприємницької культури вбачає вирішення головної проблеми розвитку нашого суспільства [7, с. 195].

Дослідники вважають проблему змісту підприємницької культури невичерпаною, оскільки розвиток підприємництва в ринкових умовах диктує нові форми й методи господарювання й ведення бізнесу. Підприємницька культура охоплює безліч різних сфер економічної діяльності й перетинається з адміністративною, інвестиційною, комунікативною, корпоративною, морально-етичною культурою та культурою торгівлі, ведення переговорів тощо. Більшість дослідників сьогодні вважають, що культура підприємництва є системою знань, цінностей, символів та традицій, що забезпечують мотивацію та регуляцію підприємницької діяльності, визначають форму її здійснення, а також сприйняття суспільством. Культура підприємництва також охоплює: культуру технології виробництва, культуру управління та організації, культуру умов праці, культуру обміну та розподілу, культуру проведення переговорів та ін. Підприємницька діяльність зазнає на собі вплив економічної культури на всіх етапах свого існування.

Науковці, які досліджували проблему розвитку культури підприємництва, наділяли її носіїв різними рисами. Зокрема, такі відомі й впливові науковці, як Ф. Хаєк, Р. Коуз, вважали підприємця активним перетворювачем природи і творцем культурних форм людської соціальності. За їх переконанням, це люди, які володіють вмінням адекватно реагувати на зміни економічної кон'юнктури, здатні до самостійної різнопланової праці, вільні у виборі та прийнятті управлінських рішень. Ж.-Б. Сей, Дж. С. Мілль вважали підприємця організатором виробництва, але не обов'язково його власником. Дж. Тюнен, Ф. Кене, Є. Тюрго, а також А. Сміт і Д. Рікардо розглядали підприємця лише як власника капіталу, а представники історичної школи менеджменту – В. Рошер і Б. Гільдебрант, як особу, що управляє капіталом і зайнята продуктивною працею. Відомі економісти Ф. Візер, Л. Вальрас і К. Менгер, А. Маршалл та Ф. Хаєк переважно ототожнювали підприємця з менеджером.

Проблему підприємництва (ідеологію, культуру і мораль) досліджували: німецький філософ і культуролог М. Вебер, австрійський економіст П. Шумпетер, американський теоретик менеджменту П. Дракер та німецький економіст В. Зомбарт. Основними рисами підприємця, дослідники вважали: уміння організувати справу, виконувати угоди, бути відповідальним за свої рішення. П. Шумпетер і П. Дракер вбачали провідними здатностями підприємця новаторство, вміння вийти на оригінальні повороти розвитку суспільного виробництва. За П. Дракером найважливішими рисами сучасного підприємця є пошук можливостей та ініціативність, готовність до ризику, відповідальність і здатність жертвувати в інтересах справи, орієнтація на ефективність та якість, цілеспрямованість, прагнення до якнайбільш повної поінформованості тощо.

Серед вітчизняних дослідників, що вивчають особливості підприємницької діяльності та особистості підприємця як учасника ринку праці, відзначаються В. Андрущенко, В. Базилевич, О. Власюк, С. Вовканич, А. Гальчинський, А. Геєць, А. Кредисов, А. Кінах, М. Михальченко, Ю. Пахомов, В. Пилипенко, І. Прокопенко, В. Семиноженко, А. Чухно, І. Шевель та ін.

Довгий час підприємницька культура залишалася на периферії бізнесу, що й обумовило конфлікт інтересів робітників та адміністративно-управлінського апарату компанії, нерівність їх соціального стану та відмінності в суспільному статусі.

Вітчизняними дослідниками надано комплексну характеристику вітчизняного підприємця, що сформувався за перші роки незалежного розвитку нашої держави. У ці часи домінував силовий тиск на підприємця, вищезазначена діяльність була заснована на приховуванні дійсних характеристик товару чи послуг, недотриманні попередніх домовленостей, затримки у виплаті кредитів та позик, а визначальною характеристикою було – «справа з відтінком афери». У 2000-х рр. підприємництво стало набувати «нове обличчя», сформувався підприємець нового типу: власник підприємства, що створює свою власну субкультуру, ідеологічні переконання, тип поведінки. З роками особистість підприємця стала віддзеркалювати цінності суспільства, його ідеологію, культурні надбання.

На сьогодні встановлено, що будь-який підприємець, безперечно, повинен уміти професійно вести справу, брати активну участь у задоволенні потреб ринку щодо нових товарів і послуг за можливо низькими цінами. Це вимагає новаторського підходу до власної діяльності та ретельного обліку витрат виробництва. При цьому, господарська реальність висуває не менш важливі вимоги морально-етичного й духовного плану, оскільки підприємець має обов'язково керуватися встановленими у цивілізованих країнах нормами поведінки, нормами культури. У практичній діяльності підприємця великого значення сьогодні набувають неформальні контакти між бізнесменами, створення особливої атмосфери довіри, чесності та порядності у ділових стосунках, вірність слову, поважання традицій, неписаних правил поведінки і дій, котрі становлять сутність поняття «етика підприємництва». Без чесності й порядності в системі відносин між фірмами, банками та окремими фізичними особами, ефективна й тривала підприємницька діяльність неможлива.

Сьогодні підприємницька культура сприймається як важливий елемент ділового життя сучасного підприємства, як частина системи ефективного внутріфірмового управління. У сучасній концепції менеджменту підприємницька культура розглядається як вирішальний фактор формування механізму прийняття рішень, як підґрунтя діяльності фірми, що створює її середовище, забезпечує єдність ідей і дій співробітників, стимулювання поведінки робітників фірми.

Для майбутнього фахівця-підприємця, що формує власний бізнес й розвиває культуру підприємницької діяльності необхідним є розвиток наступних якостей:

- готовність навчатися новій культурі, якості самовдосконалення протягом життя, прагнення вчити іноземну мову, розвивати комунікативні здібності;

- терплячість до співрозмовників й партнерів по бізнесу (якщо це іноземні партнери, знати звичаї та обережно підходити до питань релігії), стримано вести себе в незнайомих ситуаціях, уникати різких негативних

промов чи іронії;

- готовність враховувати протилежне бачення, вміло, критично продемонструвати власні переваги;

- самоконтроль у конфліктних ситуаціях, в умовах ризику при співпраці з партнерами по бізнесу;

- готовність визначити власні помилки, сформулювати відповідну промову з визнанням помилок, якості поваги й гідності;

- наявність ввічливої, у той же час жорсткої позиції в особистих моральних принципах.

Культура підприємницької діяльності сьогодні поєднує прагматичний та гуманістичний аспекти людської праці. Сучасні дослідження показують, що значення таких цінностей як самовизначення, орієнтація на потреби, творчість, розкриття особистості, здатність до компромісу, передбачуваність поведінки, надійність, стабільність, фахові здібності, невпинно зростає.

Досліджуючи проблему культури підприємницької діяльності, можна визначити закономірний зв'язок між продуктивною діяльністю бізнесмена і формуванням необхідних знань, умінь, навичок професійної діяльності, а також комплексу культурних якостей особистості. Від рівня культури суб'єкту підприємницької діяльності залежать прояви й результати бізнесу. Культурний бізнес – це компетентне й майстерне ведення професійної справи культурною людиною, яка не тільки отримує прибуток, але й збагачується духовно, реалізуючи свої людські властивості в улюбленій справі.

Культура підприємництва як прояв правових та етичних критеріїв включає такі відносини: з державою, зі споживачами, з партнерами, конкурентами, а також дотримання чинних правових актів, стандартів, правил, норм, які прямо чи побічно впливають на розвиток підприємництва [12, с. 161-170].

Для визначення рівня культури підприємницької діяльності використовується сукупність критеріїв: рівень культури праці; рівень культури управління; рівень культури діяльності. До показників підприємницької культури також належать: законність; виконання зобов'язань та обов'язків, які виходять з правових актів, договірних відносин та здійснюваних законних угод; традиції ділового спілкування; чесність у ставленні до суб'єктів свого бізнесу, споживачів, партнерів, держави; ефективність ведення бізнесу.

В економічній літературі культура підприємницької діяльності часто ототожнюється з економічною культурою, культурою управлінської діяльності, тому що має з ними спільні ознаки й подібну функціональну спрямованість. Проте, підприємницька культура має свою специфіку, вона відрізняється від інших типів культур метою, характером та змістом.

Сьогодні, дослідниками доведено, що культура підприємницької діяльності визначає: клімат, стиль взаємовідносин у колективі, моральні цінності підприємства, обряди й традиції даного регіону; передбачає вміння керівника й управлінської команди організовувати виробничу, посередницьку чи комерційну діяльність з метою поєднання успіхів у виробництві із максимальним задоволенням усіх робітників від праці.

Культура підприємницької діяльності має бути адекватною сучасним

вимогам ринку, що пропонують економічний розвиток й технічний рівень виробництва, а також специфіці законодавства й менталітету певного суспільства.

В межах підприємства, де сформована підприємницька культура, у персоналу діють позитивні пріоритети й особисті приклади. Співробітники впевнені, що їх творча праця та виробничі досягнення будуть оцінені по заслугах, знають, що їх організація включає в систему цінностей не тільки виробничі, економічні, фінансові показники, але й головним чином цінності гуманістичні. Етика бізнесу показує взаємозв'язок цілей і засобів бізнесу та людських цілей в контексті особливих зобов'язань, які людина і громадянин бере на себе, коли включається в бізнесову діяльність [4, с. 87].

Таким чином, *культура підприємництва* – це система правил і норм діяльності, традицій, ритуалів, церемоній, які складаються на підприємстві протягом тривалого часу, особливостей поведінки працівників даного підприємства, майстерність спілкування, стиль управління лідера, комунікаційні зв'язки у середині підприємства, так і у взаємозв'язку з іншими підприємницькими структурами.

На основі аналізу літератури нами було визначено структурну модель культури підприємця, яка може бути описана трьома провідними складовими – когнітивним, афективним й конативним (поведінковим) (див. рис. 1).

Висока культура підприємницької діяльності – це ефективний стиль управління людьми і підприємством, це високі результати функціонування. Підприємницька діяльність такої організації завжди базується на загальноприйнятих і зрозумілих усіма співробітниками нормах культурної діяльності [1, с. 33].

Для підвищення культури підприємництва на «вищій» рівень необхідно вивчити механізми взаємодії окремих елементів, існуючий між ними зв'язок, їх взаємовплив.

Формування культури підприємницької діяльності може здійснюватися природним шляхом, коли підприємство на підставі вивчення досвіду минулого й теперішнього підтримує ті культурні традиції, які є найбільш результативними для досягнення поставлених цілей. Проте, необхідними рисами підприємця, що формує свою культуру є:

- Правильне планування своєї діяльності (причинами нераціонального використання часу можуть бути: неясні цілі, недолік інформації, відкладання рішень, некомпетентність персоналу).

- Визначене ставлення до помилок підлеглих (критеріями оцінки помилок і ставленням до них можуть бути: повторювані помилки, поверхневе сприйняття ситуації, що мають жорстко каратися, а також помилки, допущені в умовах економічного ризику, що мають розбиратися й усвідомлюватися).

- Уміння давати й делегувати доручення (чітко висувати цілі, установлювати термін виконання, способи коректування виконавця, визначати поправочний коефіцієнт).

- Поважне ставлення до підлеглих. Помилкою є занадто розширення й звужування визначеної компетенції підлеглих – перекладання відповідальності на їх плечі, перешкоджання підвищенню рівня їх кваліфікації тощо.

– Створення сприятливої репутації своїй фірмі (необхідним є рекламування своєї продукції, послуг, а також надання тільки необхідної й достатньої для споживача (клієнта) інформації стосовно властивостей і технології виготовлення товару.

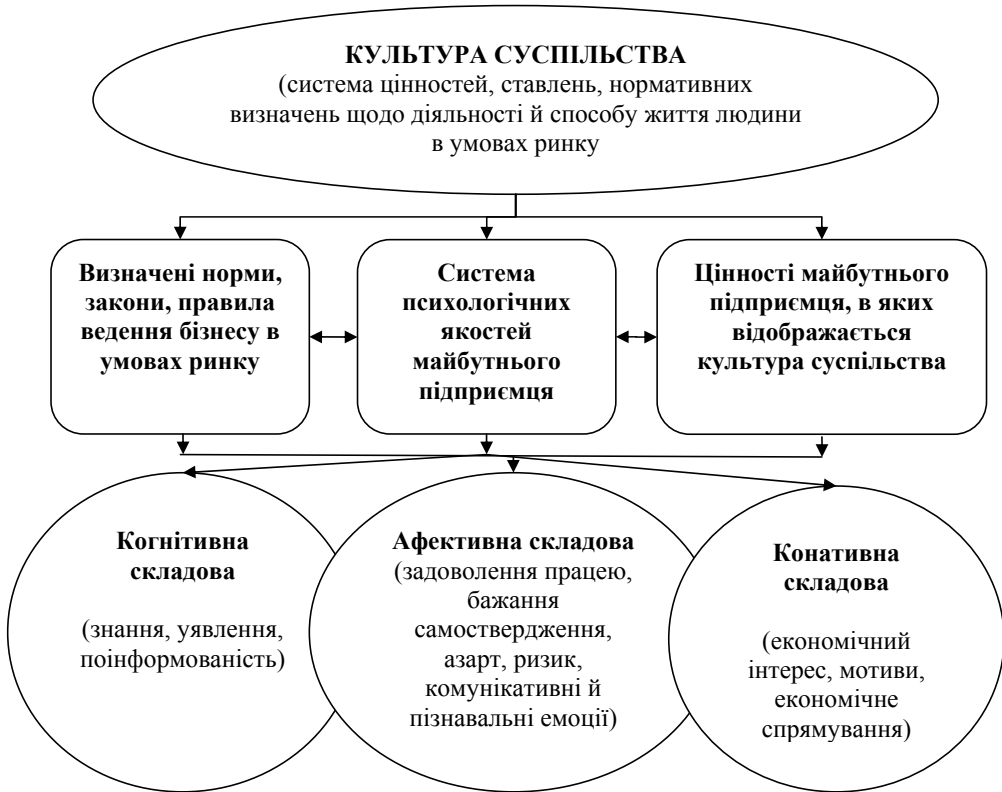


Рис. 1. Структурна модель підприємця

Зарубіжний досвід формування культури бізнесу

Підприємницька культура та її аспекти в зарубіжному досвіді мають низку особливостей, пов'язаних з національними та релігійними традиціями, політичним устроєм, що створює своєрідний комплекс думок, переконань, еталонів поведінки, настрою, символів, способів ведення бізнесу і «особливий образ» японських, американських і західноєвропейських компаній компанії.

Сьогодні, сучасні фірми, що мають високу культуру й успішно працюють, мають особливий стиль, який сприяє досягненню й збереженню провідних позицій на ринку. Разом із цим, сучасна підприємницька діяльність може ефективно здійснюватись і розвиватись за умови належного дотримання вимог не тільки економічного, а й соціально-духовного та політичного характеру. Культура підприємництва має привертати увагу передовсім до етичного та поведінкового початків у діяльності підприємця як засобів легітимізації підприємницької влади. Вона є важливим чинником гуманізації

сучасного бізнесу.

Для культури підприємництва головним показником виступає те, що реалізується на рівні поведінки окремих представників чи підприємства в цілому.

Розглядаючи японське підприємство як соціальну групу, що формує «модель культури підприємства», можна виокремити таку його специфічну рису, як-от: установка на посилення інтеграції приватного життя співробітників з підприємством, коли в співробітників формується установка на сприйняття підприємства як своєї родини. Підприємство не тільки використовує працю персоналу, але й підпорядковує корпоративним цілям його особисте життя, включаючи і вільний час членів сімей. Конкурентні переваги японських фірм базуються не тільки на соціокультурній традиції, але й на активному формуванні в робітників високої трудової моралі, гідності та вдосконаленні кваліфікації протягом життя. В японських фірмах культивується система «найму на все життя». Модель названих відносин хоч і належить до європейської культурної тенденції, проте виходить із принципу «підтримки стабільної зайнятості».

Феномен підприємницької культури опинився в центрі уваги американських спеціалістів і підприємців уже в 80-х рр. XX ст. На їх думку, найбільший успіх буде в тих корпораціях, які можна назвати «навчаючими організаціями», де робітники одержують свободу самостійно мислити, визначати проблеми і шукати шляхи їх вирішення. Керівники таких підприємств повинні організувати роботу таким чином, щоб кожний співробітник мав змогу приймати оперативні рішення з поточних проблем.

Разом із тим, чим більше делегується повноважень, тим суттєвішою стає необхідність сильної культури підприємництва. Для підтримки і розвитку культури підприємницької діяльності американських корпорацій виділяються спеціальні інвестиції. Вони використовуються не лише на навчаючі програми, але й на тренінги особистісного зросту персоналу, спрямованих на розвиток їх мислення, емоційної й етичної культури тощо, з використанням таких нетрадиційних методів роботи, як-от: гіпноз, медитація, психологічне розвантаження, рефлексивні техніки тощо. У цій галузі діють сотні консультативних фірм, шкіл бізнесу. Усі ділові журнали включають спеціальні рубрики, присвячені питанням культури підприємництва.

У англійських фірмах звертається увага головним чином на здатність менеджера працювати з великою кількістю людей; в американських – на рівень самодисципліни, працездатності, готовності взяти на себе персональну відповідальність; в Японії – на організаційні й координаційні вміння, найбільш актуальні в процесі прийняття рішень.

Попри розходження в підходах, фахівці вищезазначених країн визначають типові риси економічної поведінки підприємця з високим рівнем культури, а саме: раціональність, енергійність та ініціативність; компетентність і розсудливість; вміння бути лідером, підбирати собі «команду» й керувати нею; висока діловитість і динамізм; вміння прораховано ризикувати, самостійно приймаючи рішення; прагнення до конкуренції; спрямованість на

інновації, креативний підхід, почуття гумору, людяність, комунікабельність тощо.

Сучасне цивілізоване підприємництво розглядається як визначальна й необхідна умова досягнення не лише економічного успіху, а й суспільного визнання соціальної значущості й корисності будь-якої господарської розумової та фізичної діяльності.

Методика розвитку підприємницької культури майбутніх фахівців-економістів

На сьогодні встановлено, що найбільш продуктивно ідеологія й культура підприємця формується на ранніх та середніх стадіях соціалізації особистості, засобами освіти, мистецтва й культури; при цьому професійна освіта та виховання формують ще й духовний підприємця світ взагалі, викристалізують його ідеологічні й культурні пріоритети – патріотизм, працьовитість, відповідальність, організованість тощо.

В умовах економічного ринку, розгортання підприємницької діяльності особливу вагу набуває економічна освіта, що забезпечує відповідний рівень економічних знань підприємців, їх орієнтацію в проблемах ринку, функціонування ринкової економіки, вміння ефективно використовувати матеріальні й трудові ресурси тощо.

Економічна освіта відкриває також перспективні можливості для органічного поєднання різних аспектів духовного становлення підприємців. Вивчення основних економічних законів і принципів господарювання в нових економічних умовах відіграє важливу роль у формуванні світогляду майбутніх підприємців, а знання і навички, які вони одержують при цьому, дозволяють знаходити правильні рішення в складних умовах функціонування сучасного підприємництва. Більш того, знання процесів розвитку підприємництва дозволяє майбутнім фахівцям значно зменшити не тільки економічний, але й моральний ризик, який є постійним супутником їх діяльності.

Сучасна система економічної освіти повинна сприяти становленню морально-етичних засад підприємництва, оскільки має на меті формування розвиненої особистості, тому все більше вбирає в себе загальнолюдські моральні цінності, сприяючи їх утвердженню в суспільстві. Виступаючи засобом реалізації загальнолюдських моральних пріоритетів, система освіти впливає на процес становлення культури підприємництва.

Разом із тим, незадоволеність фахівців рівнем економічної освіти в напрямі становлення культури підприємництва, зумовлює необхідність певної корекції навчальних програм вищих навчальних закладів, її переорієнтації на виховання активної, цілеспрямованої діяльної особистості.

Розвиток підприємницької культури в майбутніх фахівців процес складний і довготривалий, він має починатися з виховання у сім'ї. У навчальних закладах його необхідно вивчати, вдосконалювати й регулювати.

Одним із найбільш доступних способів формування та розвитку підприємницької культури в майбутніх економістів є впровадження спецкурсів за рахунок варіативного компоненту навчального плану.

Провідною метою розробленого нами спецкурсу «Підприємництво та бізнес-культура» є: опрацювання «профілю сучасного підприємця», що здатен конкурувати на ринку праці як фахівець економічного й соціально-культурного гатунку.

Головними завданнями спецкурсу є формування в студентів:

- розуміння логіки схематизації підприємницької діяльності;
- знань типології підприємництва;
- знань етики ділових взаємовідносин і природи виникнення трудових конфліктів;
- компетентності в створенні певного підприємства з відправної позиції;
- компетентності в формуванні іміджу фірми, побудови демократичних ділових відносин;
- умінь досліджувати середовища підприємницької діяльності;
- умінь аналізу власних можливостей розвитку підприємства в умовах ринку;
- якостей соціальної та етичної відповідальності в бізнесі;
- культури підприємницької діяльності.

Надзвичайно важливим завданням освіти в справі підготовки майбутніх підприємців і виробників є їх ідеологічне, культурне та морально-етичне виховання, формування в кожній особистості як професійних навичок, так і якостей громадянина своєї країни.

Студентам, у рамках спецкурсу, надається можливість сформувати особистісні характеристики, що притаманні вдалим підприємцям, а саме: пошук можливостей та ініціативності; завзятість та наполегливість; готовність до ризику; орієнтація на ефективність та якість; залученість до робочих контактів; цілеспрямованість; прагнення бути поінформованим; систематичне планування та спостереження; здатність переконувати та встановлювати зв'язки, контакти; незалежність та самовпевненість.

Спецкурс розраховано на 2 кредити ECTS – 72 години, з них – 44 години аудиторного навантаження й 28 годин – самостійної роботи. Зміст спецкурсу розкрито в табл. 1.

Таблиця 1

Зміст спецкурсу «Підприємництво та бізнес-культура»

| № | Теми | Мета теми | Завдання | К-сть годин | |
|----|-----------------------------------|---|--|-------------|-----|
| | | | | Л. | Пр. |
| 1. | Технологія створення підприємства | Закріплення знань щодо організації, створення та ліцензування підприємства | Розглянути сутність привабливості бізнесу, основні вимоги до створення нового підприємства | 2 | 2 |
| 2. | Стратегія підприємництва | Закріплення знань щодо формування стратегії підприємництва, та альтернативних рішень щодо її змінення | Розкрити зміст стратегії підприємництва | 2 | 2 |
| 3. | Формування підприємницького | Закріплення знань щодо формування | Розглянути елементний склад підприємниць- | 2 | 2 |

| № | Теми | Мета теми | Завдання | К-сть годин | |
|-----|---|---|--|-------------|-----|
| | | | | Л. | Пр. |
| | капіталу | початкового капіталу підприємства, джерел його формування | кого капіталу, порядок формування стартового капіталу | | |
| 4. | Інвестиційна політика фірми | Закріплення знань щодо формування інвестицій, фінансування капіталу та оцінки ефективності реальних інвестицій | Розкрити сутність й значення інвестиційної діяльності фірми, її правове регулювання, чинники, що впливають на обсяг інвестицій | 2 | 2 |
| 5. | Бізнес-планування в підприємстві | Закріплення знань щодо методології, логіки та технології розробки бізнес-проектів | Розкрити критерії, зміст фінансового, стратегічного, оперативного планування, розробки бізнес-проекту | 2 | 2 |
| 6. | Бізнес-культура й стратегія розвитку фірми | Закріплення знань стратегії фірми з організаційною культурою, сутності культури підприємницької діяльності | Сформувати систему знань з ефективного управління фірми, розвитку її організаційної культури | 2 | 2 |
| 7. | Підприємницький успіх і культура відносин | Закріплення знань сфери ділових якостей підприємця, концепції підприємницького успіху, чинників ділової етики, комунікативної етики, етичних норм реклами | Сформувати систему знань концепції підприємницького успіху | 2 | 2 |
| 8. | Організаційна культура як система прогресивних неформальних правил й норм поведінки | Закріплення знань зі сфери культури прогресивних правил і норм поведінки в підприємницькій сфері | Сформувати систему знань з корпоративних цінностей підприємців | 2 | 2 |
| 9. | Вплив національного менталітету на формування бізнес-культури | Закріплення знань зі сфери культури й національного менталітету | Сформувати систему знань з національної культури підприємництва | 2 | 2 |
| 10. | Формування культури фірмового стилю | Закріплення знань зі сфери принципів підприємницького діловодства | Сформувати систему знань бізнес-дизайну сучасної фірми-підприємства | 2 | 2 |
| 11. | Сутність і складові підприємницького успіху | Закріплення знань зі сфери психології підприємництва, бізнес-комунікацій | Сформувати систему знань з психології успіху підприємницької діяльності | 2 | 2 |
| | <i>Всього</i> | | | 22 | 22 |

Виховання майбутніх фахівців-підприємців спрямоване в майбутнє, на постійний розвиток і вдосконалення. Культура підприємницької діяльності може привести організацію до успіху та стабільності, але при невмілому використанні можливі протилежні результати. Успішному формуванню культури майбутнього підприємця має сприяти існуючий соціальний механізм впливу на індивіда з боку культури суспільства. Формуючи внутрішні цінності індивіда, морально-етичні якості підприємця, суспільство, в процесі функціонування системи виховання та навчання розвиває його цінності, спрямовані на перетворення етичних знань в моральні переконання.

Певні з них, ми включили в зміст спецкурсу. У ході засвоєння майбутній підприємець має запам'ятати й приготувати себе для виконання певних «заповітів»:

- у своїй діяльності керуватись насамперед інтересами клієнтів;
- постійно працювати над власним бізнесом, а не в ньому!
- використовувати дієву рекламу безпосереднього реагування;
- гарантувати клієнту повне задоволення його потреб;
- щотижня мати звіт про прибуток і збитки, ніколи не лишатись без готівкових коштів;
- заохочувати дії, що відповідають інтересам власного бізнесу;
- організовувати власний бізнес, виходячи з виконуваних ним функцій, а не «приспосовуючи» його до окремих осіб;
- не ототожнювати фінансове благополуччя й власні успіхи, пам'ятаючи, що благополуччя й успіх – не одна й те саме.

Проектування поетапного засвоєння студентами бази знань зі спецкурсу представлено в табл. 2.

Проілюструємо окремі специфічні методи, передбачені змістом спецкурсу.

Ділова ситуація. Є імітацією процесу встановлення трудових норм і нормативів для співробітників підприємства, а також процесу технічного нормування витрат часу і визначення ефективності праці окремих категорій працівників. Розв'язання ділової ситуації дає можливість студентам глибше пізнати умови нормування праці на вітчизняних підприємствах, а також чітко усвідомити порядок та вимоги, що висуває ринок до культури підприємництва.

Метою ділової ситуації є забезпечення поєднання теоретичних знань, набутих в ході засвоєння й систематизації лекційного матеріалу, а також самостійного вивчення, з практикою підприємництва.

До завдань, які зазвичай вирішуються в ході імітаційного моделювання реальної ситуації, належать:

- заповнення фотографії робочого дня та обробка отриманих за її допомогою даних;
- опрацювання хронометражних карт;
- складання фактичного й прогнозного балансів робочого часу;
- визначення порядку дій під час встановлення норм і нормативів праці;
- здійснення розрахунків витрат праці на новоствореному підприємстві.

Поетапне засвоєння системи знань з основ підприємницької діяльності

| Рівні засвоєння | Мета засвоєння | Форми та методи роботи | Форми та методи контролю |
|-------------------------------|--|--|---|
| <i>Початковий рівень</i> | Вміти, назвати, вибрати, виявити, визначити терміни, факти, поняття | Лекції, демонстрації, пояснення, проблемний виклад матеріалу, відео-метод | Тести, опитування, бесіди |
| <i>Аргументовно-пошуковий</i> | Надати визначення, описати, доповнити, пояснити, оцінити, аргументувати, довести | Дискусії, конференції, самостійно-пошукова робота, семінари, колоквиуми | Реферати, письмові обґрунтування, есе, підсумковий контроль, опитування |
| <i>Дієвий</i> | Проаналізувати ситуацію, виявити залежність факторів, знайти причини ситуації | Практична робота, ділові ігри, дискусії, семінари | Тести, задачі, вправи, дискусії |
| <i>Професійний</i> | Визначити закономірності, тенденції розвитку ситуації, довести ефективність прийнятих рішень, спрогнозувати ситуацію | Дискусії, практичні заняття, аналіз виробничих ситуацій, розробка практичних варіантів | Дискусії, аналіз, тести, проектування |
| <i>Проектувально-творчий</i> | Пропонувати свою модель рішення ситуації, розробка варіантів рішення зі змінами умов на ринку | Самостійне проектування, дослідження, спостереження | Самостійно-пошукова робота, проектування, наукове обґрунтування виробничих ситуацій |

Для успішного розв'язання ділової ситуації студенти повинні знати: види норм витрат праці; особливості їх встановлення на підприємстві; напрямки підвищення продуктивності праці; особливості планування індивідуальної трудової діяльності.

Результатами розв'язання ділової ситуації мають стати набуті навички та вміння: щодо самостійного обґрунтування встановлених норм праці на підприємстві; правильного заповнення необхідних під час нормування праці документів та розрахунків, що за ними здійснюються; розрахунків витрат праці та напрямків підвищення її продуктивності.

Проблемність сформульованих завдань в діловій ситуації, а також навчання через дію орієнтують майбутніх підприємців на нове опанування змісту раніше засвоєних відомостей, сприяють формуванню нових практичних умінь і навичок. Аналіз дій, що реалізуються в процесі розв'язання ділової ситуації, дає змогу учасникам перевірити наслідки прийнятих рішень, виявити сильні та слабкі сторони не тільки в досліджуваному явищі, але й в нормативно-правовій базі, з'ясувати впливовість припущених помилок (якщо такі будуть), що надалі дозволяє значно краще вирішувати аналогічні питання в реальному житті.

Тривалість розв'язання ділової ситуації – 1 година 20 хвилин. Учасники розв'язання ділової ситуації – студентська група.

Обладнання та матеріали: сформульовані завдання; хронометражні карти; бланки фотографії робочого дня.

Приклад ділової ситуації. Працівники, яких було вивільнено внаслідок скорочення штату, вирішили реалізувати себе в сфері малого бізнесу, утворивши приватне промислове підприємство. В робочу бригаду увійшли чотири токаря VI розряду: Степаненко, Сірко, Рибалко і Деркач. Механіком став Лисенко, а технологом – Остапчук. Керівні посади було розподілено наступним чином: очолив підприємство генеральний директор Божко, який володіє спеціальними економічними знаннями і обізнаний на особливостях встановлення трудових норм і нормативів; менеджером став Поланський, а бухгалтером – Синецька. Задля здійснення своєї мети було орендовано приміщення токарного цеху разом із устаткуванням. Токарний цех вмiстив 6 токарних верстатів: 2 універсальних і 4 верстати з числовим програмним управлінням (ЧПУ). Степаненко і Сірко отримали робочі місця на універсальних верстатах, Рибалко та Деркач стали обслуговувати кожний по 2 верстати з ЧПУ. Відразу ж стало зрозуміло, що виробництво носитиме серійний характер, і обсяги замовлень стали тому підтвердженням. Велика іноземна машинобудівельна корпорація «Сag-Іnc» розмістила своє замовлення на виготовлення 50160 комплектуючих деталей на загальну суму 150,48 тис грн. Менеджер, який уклав контракт строком на 6 місяців, передбачив щомісячний випуск 8 360 комплектуючих деталей. При цьому він виходив з плану роботи в середньому по 22 дні на місяць. Але в дійсності виробнича програма виконувалась інакше, відповідно до ефективного місячного фонду робочого часу: в березні було відпрацьовано 22 дні, в квітні – 26 днів, в травні – 20 днів, в червні – 22 дні, в липні – 21 день і в серпні – 21 день. Роботу спланували таким чином, що токарі-оператори мали обточувати заготовки, а токарі-універсальники мали робити складні токарні роботи із заготовками, які потребували високої точності.

Коли було вирішено організаційні питання, на порядку денному з'явилась проблема встановлення норм та нормативів, згідно з якими співробітники повинні були виконувати виробничі замовлення та отримувати відповідну матеріальну винагороду. Генеральний директор цього приватного підприємства, першим кроком для встановлення визначених норм зробив фотографії робочого дня бригади працівників. Степаненко і Деркач, як найстарші за віком і найдосвідченіші від своїх колег по бригаді, самостійно виконали фотографії робочих операцій точіння деталей за допомогою хронометражу: перший – на універсальному верстаті, другий – на верстаті з ЧПУ (фотографії прикладаються).

Для складення проекту балансу робочого часу бригади було встановлено такі нормативи: нормативний час обслуговування робочого місця токарів-універсальників – 18 хвилин, токарів-операторів – 15 хвилин; підготовчо-заклучний час для всіх працівників бригади становить – 20 хвилин, час на відпочинок та власні потреби, згідно з технологічним регламентом,

встановлено – 30 хвилин, припустимий розмір відносної помилки результатів спостережень для нормування праці токарів-універсальників складає 13 %, а для токарів-операторів – 15 %.

Місячний посадовий оклад директора складає 1700 грн., менеджера – 1550 грн., бухгалтера – 1000 грн., погодинні тарифні ставки механіка і технолога – відповідно 1,5 грн./ годину і 1,7 грн./ годину, відрядні розцінки токаря-універсальника і токаря-оператора відповідно - 0,35 грн./ за деталь і 0,28 грн./ за заготівлю. Згідно з такими нормативами визначається фонд оплати праці за півроку (на час укладення угоди).

Отже, почесна і відповідальна роль обґрунтування й аналізу ситуації випала на вашу долю. Вам слід визначитись із питаннями наступного характеру:

1. На основі похідних даних бригадної фотографії робочого дня необхідно визначити тривалість витрат робочого часу, використавши які скласти зведення однойменних витрат, фактичний баланс та розробити проект балансу робочого часу бригади.

2. Проаналізувавши відповідні розбіжності між фактичним балансом робочого часу бригади та проектом балансу, слід визначити можливе підвищення продуктивності праці на новоствореному підприємстві як для кожного працівника, так і для бригади в цілому.

3. Для опрацювання організаційно-технічних заходів щодо поліпшення використання робочого часу та ліквідації витрат до розрахунків резерву продуктивності праці потрібно додати обчислення завантаженості як кожного працівника, так і бригади в цілому.

4. Необхідно встановити норми праці для кожного із працівників та бригади в цілому з метою розробки плану виконання замовлень, нарахування заробітної плати та визначення фонду оплати праці на час укладення контракту.

Підприємець, як керівник організації, повинен планувати її роботу спираючись на інформацію про зміни на ринку й вчасно формуючи механізми її змін, враховуючи власні ризики. Механізми орієнтують підприємство (фірму) на підвищення фінансово-економічних показників й піднімають фірму на більш високий щабель економічного розвитку, що в свою чергу потребує розробки перспективних ідей в управлінській структурі [5, с. 11-14]. В процесі вивчення спецкурсу «Підприємництво та бізнес-культура» визначено логіку процесу стратегічного планування на підготовчому етапі розробки бізнес-плану.

Логіка процесу стратегічного планування може бути представлена наступною схемою: формування інформаційного поля бізнес-плану, здійснення оцінки загального стану фірми, що включає зовнішній аналіз (сприятливі можливості і можливі погрози для бізнесу) і внутрішній аналіз (переваги і недоліки бізнесу), визначення загальних напрямів розвитку діяльності фірми, визначення конкретних цілей діяльності фірми, вибір стратегії розвитку (визначається перелік завдань, що у сукупності формують спосіб досягнення поставленої мети), розробка конкретного плану дій (рис. 2).



Рис. 2. Логіка процесу стратегічного планування на підготовчому етапі розробки бізнес-плану

В процесі проведення спецкурсу було використано модель активної взаємодії – «союз», коли викладач постійно перебуває в діалозі зі студентами, заохочує їх ініціативу, в аудиторії переважає стиль творчого спілкування, зі збереженням рольової дистанції між учасниками. При цьому навчальні проблеми мають творчо вирішуватися, створюється атмосфера довіри й співучасті.

В процесі розвитку підприємницької культури студентів їм було запропоновано апробувати наступні моделі взаємодії: «диктатора» «гіпореклексивна», «неконтактна модель»; «модель диференційованої уваги».

Досліджуючи проблему розвитку культури майбутніх підприємців у студентів 4-5 курсів (140 студентів) Криворізького економічного інституту ДВНЗ «КНУ» нами було застосовано низку заходів: тестування за методикою Р. Амтхауера (тест спирається на теорію багатофакторного інтелекту); аналітичний тест на визначення рівня інтелектуального розвитку Р. Мейлі; тест креативності П. Торранса; методику ціннісних орієнтацій М. Рокича; тест «Ваш службовий темперамент» А. Яссінгера, методику визначення мотивації успіху й страху невдачі А. Реана, методику мотиваційної структури особистості

В. Мільмана. Також розроблено та опрацьовано тренінг-заняття, різноманітні ділові ігри й ситуації.

В процесі проведення заходів з розвитку культури підприємництва нами було розроблено систему критеріїв, для оцінки ефективності розробленого спецкурсу, а саме: думки учасників; робочі результати; ефективність розв'язання розрахункових завдань; поведінкові зміни; час і якісне засвоєння матеріалу й інформації.

Для виявлення особистісних вражень студентів-майбутніх підприємців, було запропоновано відповісти на питання, що охоплюють:

- зміст розробленого спецкурсу – наскільки цікаво, практично, корисно, зрозуміло й доступно викладено матеріал;

- якість викладання – стиль, використані методи, засоби стимулювання та мотивації;

- ступінь досягнення цілей навчання – відповідність очікуванням, зв'язок навчання з практикою тощо.

На основі відповідей студентів, результатів виконання ними кваліфікаційних тестів з'ясована ефективність запропонованих формувальних засобів.

Висновки. Вивченню образу підприємця, починаючи із «класичних часів» і дотепер, приділяється велика увага. Аналізуючи різні теоретичні підходи до образу підприємця, можна дійти висновку, що останній ініціює в собі досить широкий спектр різноманітних і водночас суперечливих властивостей. У ньому втілені соціокультурні цінності різних епох, починаючи від часів античності, а також синтезовані нові підприємницькі якості, що стали рушійною силою економічного зросту. Підприємець ототожнюється із економічним лідером і належить до особливого типу працівника, поведінка та господарська діяльність якого принципово відрізняється від поведінки та мотивації господарської діяльності «звичайного» господаря. Суперечливість, а також, на перший погляд, відчуженість і несприйняття суспільством таких властивостей, як надмірний ризик, вміння передбачати, нестандартність мислення, дій, оперативне планування, чітке організаторство (організаційні здібності) і навіть поєднання ролей «гравця», «завойовника», «купця» та ін., підводять до думки, що підприємці – це не нормальні люди, якщо за нормальність вважати прийняття та наслідування загальноприйнятих стандартів поведінки, підпорядкування більшості умовностям, традиціям, табу, ритуалам. Підприємці є новаторами, носіями дійсно нестандартної поведінки, але не негативного, а позитивного плану.

Культура підприємницької діяльності визначає клімат, стиль взаємовідносин у колективі, моральні цінності підприємства, обряди, соціокультурні та релігійні традиції даного регіону; передбачає вміння керівництва й управлінської команди організувати виробничу, посередницьку чи комерційну діяльність, вміння створити позитивні умови, де успіхи поєднуються з максимальним задоволенням працею.

Культура підприємництва – це система правил і норм діяльності, традицій, ритуалів, церемоній, які складаються на підприємстві протягом

тривалого часу, обумовлюють особливості поведінки працівників даного підприємства, майстерність спілкування, стиль управління, комунікаційні зв'язки у середині підприємства. Структурна модель культури підприємця може бути описана як сукупність когнітивного, афективного та конативного компонентів.

На процес формування культури підприємництва впливає багато факторів: релігійний та національний аспекти, соціально-економічні та політичні процеси. Успішному формуванню культури майбутнього підприємця має сприяти існуючий соціальний механізм впливу на індивіда культури суспільства. У період професійної діяльності розвиток культури підприємницької діяльності може здійснюватися природним шляхом, коли підприємство на підставі вивчення досвіду минулого й теперішнього підтримує ті культурні традиції, які є найбільш результативними для досягнення поставлених цілей організації.

Проте, за наявності спеціально організованого навчання та розробленій системі виховання, культура підприємницької діяльності може розвиватися комплексно, коли професійно важливі моральні якості доповнюватимуть економічні компетентності, стають підґрунтям для розвитку системи цінностей майбутнього підприємця.

Література

1. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия / И. Ансофф. – СПб : Питер, 1999. – 416 с.
2. Бандурин А. В. Деятельность корпораций / А. В. Бандурин. – М. : БУКВИЦА, 1999. – 600 с.
3. Виханский О. С. Стратегическое управление : Учебник / О. С. Виханский. – 2-е изд. – М. : Гардарики, 2005. – 296 с.
4. Гах Й. М. Етика ділового спілкування / Й. М. Гах. – К. : Центр навч. літ., 2005. – 160с.
5. Емельянова Р. В. Управление культурой организации предпринимательского типа : Автореф. дис. канд. экон. наук / Р. В. Емельянова. – Тамбов, 2004. – 22 с.
6. Захаров А. «Корпоративное управление в России» / А. Захаров // Аналитический банковский журнал. – 2001. – №6. – С. 40–43.
7. Игнатовский П. А. Экономическая жизнь социального общества / П. А. Игнатовский. – М. : Экономика, 1983. – 247 с.
8. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн; [пер. с англ. И. В. Андреевой]. – СПб : Питер, 2001. – 320 с.
9. Козлов В. В. Корпоративная культура: «костюм» успешного бизнеса» / В. В. Козлов, А. А. Козлова // Управление персоналом. – 2004. – №11. – С. 15–17.
10. Кубанейшвили А. «Преобразование компании – начните с корпоративной культуры» / А. Кубанейшвили // Управление персоналом. – 2001. – №1. – С. 22–25.
11. Палеха Ю. І. Культура управління та підприємства : Навч.-мет. посібник / Ю. І. Палеха, В. О. Кудін. – К. : МАУП, 1998. – 196 с.
12. Підприємництво та бізнес-культура : [Навч. посіб.] /С. В. Волошина, Г. І. Матукова, Л. В. Качагіна, О. В. Третьякова, А. О. Підпанок. – Кривий Ріг, 2012.– 382 с.
13. Погорадзе А. А. Культура производства: сущность и факторы развития / А. А. Погорадзе. – Новосибирск : Наука. Сиб. Отделение, 1990. – 318 с.
14. Рюттингер Р. Культура предпринимательства / Р. Рюттингер; [Пер. с нем.]. –

М. : Знання, 1993. – 134 с.

15. Смирнов Э. А. Основы теории организации / Э. А. Смирнов. – М. : ЮНИТИ, 1998. – 373 с.

16. Спивак В. А. Корпоративная культура / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.

17. Томилов В. В. Культура предпринимательства / В. В. Томилов. – СПб. : Издательство «Питер», 2004. – 368 с.

18. Томилов В. «Формирование организационной культуры экономических систем» / В. Томилов // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – №1. – С. 27–29.

19. Тренев Н. Н. Стратегическое управление : учебное пособие для вузов / Н. Н. Тренев. – М. : ПРИОР, 2005. – 288 с.

20. Храброва И. А. Корпоративное управление: вопросы интеграции / И. А. Храброва. – М. : Издательский Дом «Альпина», 2005. – 198 с.

21. Чумиков А. Н. Связи с общественностью: теория и практика : Учеб. пособие / А. Н. Чумиков, М. П. Бочаров. – М. : Дело, 2004. – 389 с.

22. Шихирев П. Н. Введение в российскую деловую культуру / П. Н. Шихирев. – М. : Новости, 2000. – 200 с.

23. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн; [Пер. с англ. В. А. Спивака]. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.

24. Янц Т. Измерение и формирование эффективной культуры труда: Фронтальный штурм или фланговый маневр / Т. Янц. – М. : Экономика, 1991. – 181 с.

О. А. Коновал, А. В. Бугра

Елективний курс «Шляхи та методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів» як засіб формування професійно-педагогічної культури студентів

Актуальні тенденції розвитку освітніх систем країн світової спільноти визначають головною метою сьогодення формування особистості, здібної до творчої життєдіяльності в постійно оновлюваному суспільно-економічними трансформаціями соціумі. Вирішення цих завдань вимагає підготовки когорти педагогів-професіоналів нової генерації з об'ємним гуманістичним світоглядом, здатністю до постійного поглиблення професійних знань у процесі самоосвіти, високорозвиненою педагогічною культурою. Це потребує суттєвих змін в змістовій та організаційних компонентах навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі й організації самостійної роботи студентів (СРС) як її невід'ємної складової. Ураховуючи ці тенденції, ми пропонуємо впровадити в навчальні плани вищих педагогічних навчальних закладів курс за вибором (елективний курс) «Шляхи і методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів». Його *метою*, в найбільш загальному вигляді, окреслюємо розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх учителів, одним із елементів якої є культура самоосвіти, формування умінь організації самостійної діяльності суб'єктів навчального процесу та підвищення її результативності.

Ураховуючи, що спеціальний курс пропонується для студентів природничо-математичних спеціальностей вищої педагогічної школи, його

завданнями є:

- ознайомлення студентів з метою, змістом, специфікою, видами, формами і методами самостійної роботи студентів природничо-математичних спеціальностей;

- висвітлення можливостей сучасних інформаційних технологій в організації СРС;

- формування знань та умінь організації СРС на засадах індивідуально-диференційованого підходу;

- формування умінь організації, дидактичного супроводу самостійної діяльності студентів, контролю та обліку результатів їх навчальних досягнень, набутих у процесі СРС;

- формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя.

За результатами вивчення спеціального курсу *слухачі повинні знати:*

- класифікацію видів самостійної роботи студентів;

- методику організації СРС природничо-математичних спеціальностей з урахуванням специфіки їх майбутньої професійно-педагогічної діяльності;

- програму дій викладача щодо організації самостійної роботи студентів з конкретної дисципліни;

- методику дидактичного супроводу самостійної роботи студентів;

- методику організації контролю знань та умінь, самостійно набутих студентами;

- дидактичні можливості сучасних інформаційних технологій та методи їх використання для підтримки СРС;

- дидактичні особливості організації самостійної роботи студентів та учнів при вивченні природничо-математичних дисциплін.

При побудові змісту спецкурсу ми спиралися на наукові доробки В. Бендери, В. Буряка, В. Євдокимова, В. Козакова, О. Малихіна, П. Підкасистого, методичні наопрацювання кафедри фізики та методики її навчання КПІ ДВНЗ «КНУ».

Зміст спецкурсу концентрується навколо 9 тем, а саме:

Тема 1. Теоретичні засади організації та підвищення ефективності самостійної роботи студентів ВНЗ.

Підвищення ефективності самостійної роботи суб'єктів навчальної діяльності як актуальна психолого-педагогічна проблема. Мета і завдання спецкурсу «Шляхи і методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів». Історико-педагогічний аналіз становлення самостійності в навчальній діяльності. Закон України «Про вищу освіту» та «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України» як нормативно-правова основа організації самостійної роботи студентів педагогічних ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи навчання. Теоретико-методологічні та методико-практичні підходи до організації самостійної роботи студентів (СРС). Психолого-педагогічні особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ та учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Педагогічні умови забезпечення ефективності СРС у сучасному освітньо-інформаційному просторі. Поняття про здоров'язбережувальні технології та можливості їх

використання для підвищення ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Самостійна навчальна діяльність майбутнього вчителя як засіб формування професійно-педагогічної культури.

Тема 2. Система організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Організація самостійної роботи студентів як цілісна педагогічна система. Загальна характеристика мети, завдань, змісту, функцій, методів та засобів СРС. Класифікація форм і методів СРС. Провідні педагогічні умови, створення яких орієнтоване на забезпечення ефективності СРС: системне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самонавчання і самоконтролю, рівня розвитку мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, рефлексивного, аналітико-прогностичного аспектів); професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності; оптимальне поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання тощо.

Мета і завдання самостійної роботи студента ВНЗ у сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Функції СРС: пізнавальна, самоосвітня, прогностична, коригувальна, виховна, ранньої професіоналізації навчання. Науково-дослідницька діяльність в системі самостійної роботи студентів.

Особливості організації самостійної роботи студентів та учнів профільних класів при вивченні природничо-математичних дисциплін.

Тема 3. Класифікація видів і форм самостійної роботи студентів та їх дидактична характеристика.

Класифікація видів самостійної роботи студента: за видами діяльності для набуття знань; за ступенем самостійності студента (самостійна робота за зразками, конструктивно-варіативна самостійна робота, евристична самостійна робота, творчо-дослідницька самостійна робота); за місцем у навчальному процесі (в аудиторний час, у позааудиторний час), за обов'язковістю самостійності (обов'язкова, добровільна, бажана). Дидактична характеристика видів та форм самостійної роботи студентів ВНЗ за проявом у формах навчання (домашні завдання; ознайомлювальна практика; навчальна практика; виробнича практика; курсові роботи (проекти); переддипломна практика; дипломні роботи (проекти); участь у конкурсах, олімпіадах, вікторинах; виготовлення наочності, підготовка наукових повідомлень; підготовка публікацій; виступи на конференціях, участь у наукових студентських гуртках). Дидактичні особливості організації та управління СРС на лекції, на лабораторних заняттях, на практичних заняттях, на семінарських заняттях.

Тема 4. Сутність, система, рівні сформованості вмінь самостійної роботи студентів і критерії їх оцінювання.

Сутність понять «уміння», «уміння самостійної роботи» як розумової і практичної готовності особистості самостійно виконувати навчальну діяльність з опорою на набуті знання й навички. Система умінь самостійної роботи. Характеристика умінь СРС: мотиваційно-цільовий компонент (уміння підтримувати й реалізовувати в самостійному навчанні позитивні особистісні мотиви й потреби; орієнтуватись в особливостях навчання у ВНЗ; уміння

цілеспрямовано будувати особистісну навчальну діяльність); організаційно-структурний компонент (уміння самостійно планувати процес засвоєння змісту навчального матеріалу та його обробки, уміння регламентувати обсяг роботи, уміння розподіляти час); процесуально-діяльнісний компонент (володіння системою спеціально-предметних умінь; пізнавально-виконавчі вміння; пізнавальні вміння); компонент ініціативності; аналітично-оцінювальний компонент (уміння здійснювати систематичний самоконтроль і самооцінку процесу самостійного засвоєння знань, аналізувати якість знань і результатів самостійної роботи; уміння прогнозувати індивідуальні траєкторії самоосвіти).

Критерії, показники та ознаки сформованості вмінь самостійної роботи та особливості їх оцінювання.

Тема 5. Засоби індивідуалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів природничо-математичних та технічних факультетів ВНЗ.

Сутність поняття «індивідуально-диференційований підхід». Структура суб'єкта самостійної навчальної діяльності: діяльнісна активність, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності, пізнавальна самостійність, сформованість умінь і навичок самостійної роботи. Спрямованість на педагогічну професію і самостійне набуття професійних знань як складова суб'єкта самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Поняття «індивідуальні завдання», їх види та зміст. Засоби діагностики індивідуально-психологічних особливостей студентів та рівня їх готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Урахування цих особливостей при виборі форм і методів індивідуалізації СРС. Дидактичний супровід студента як різновид індивідуалізації СРС. Можливості нових інформаційних технологій в реалізації принципу індивідуально-диференційованого підходу до організації самостійної роботи студентів природничо-математичних та технічних факультетів. Метод «портфоліо» як засіб індивідуалізації СРС.

Тема 6. Комп'ютерна підтримка самостійної роботи студентів.

Поняття «електронний (комп'ютерний) супровід», «комп'ютерна підтримка» самостійної роботи. Електронний підручник, електронні методичні вказівки, електронна аудіовізуальна наочність, тестові завдання як засоби комп'ютерної підтримки та електронного супроводу СРС. Переваги електронних носіїв інформації: полісенсорність, мультимедійність, інтерактивність, симуляційність, полікомунікативність, віртуалізація.

Нові форми підтримки самостійної роботи студентів природничо-математичних факультетів з використанням інформаційних технологій: планетарні класи, віртуальні зустрічі, наставництво, консультації, робота в віртуальних фізичних лабораторіях, комплексні ігри, сумісна творчість, самостійний пошук інформації щодо новітніх наукових досягнень, моделювання ситуацій, публікації в Internet, створення власної web-сторінки, електронне «портфоліо» та ін. Методи підготовки студентів до самостійної роботи з використанням нових інформаційних технологій. Можливості електронної книги та кишенькового комп'ютера у підвищенні ефективності

позааудиторної СРС.

Тема 7. Проблема керівництва самостійною роботою студентів.

Мета і завдання керівництва самостійною роботою студентів в умовах сучасного ВНЗ. Рівні керівництва СРС: факультет; окремих курс; кафедра. Модель керівництва самостійною роботою студентів відповідно до вимог Болонських угод та особливостей кредитно-модульної системи навчання.

Функції мотиваційного, технологічного та організаційного блоку управління СРС. Етапи організації СРС та управління нею. Особливості методики організації та управління самостійною роботою студентів на рівні навчальної дисципліни. Забезпечення систематичного зворотного зв'язку в системі «студент-викладач» як необхідна умова ефективності самостійної роботи. Консультування як різновид керівництва та фасилітації СРС. Види консультацій.

Поняття «дидактичний пакет супроводу самостійної роботи студентів». Зміст «дидактичного пакету»: мета самостійної роботи студентів (при вивченні теми, розділу, модуля, навчальної дисципліни; програмовані результати); структурований навчальний матеріал; інформаційні джерела; контролюючі засоби; засоби діагностики ефективності СРС.

Мета і структура навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни. Дидактична характеристика інформаційних джерел для СРС. Дидактична характеристика контрольних-діагностичних засобів СРС.

Трансформація психологічних настанов викладача у напрямі фасилітації як необхідна умова підвищення ефективності СРС.

Тема 8. Програма дій викладача щодо організації СРС.

Система умінь самостійної роботи студентів ВНЗ та учнів загальноосвітніх шкіл. Процес формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів та учнів. Характеристика компонентів системи формування вмінь самостійної навчальної діяльності (мотиваційно-цільовий, організаційно-структурний, контрольний-оцінювальний, аналітико-прогностичний, рефлексивний, процесуально-діяльнісний). Зміст та методи педагогічного впливу на формування умінь самостійної роботи.

Тема 9. Контроль та оцінювання результатів самостійної роботи.

Роль і зміст контролю та оцінювання результатів самостійної роботи студентів. Види контролю та їх функції. Методи контролю самостійної роботи при вивченні природничо-математичних дисциплін у ВНЗ та ЗНЗ. Критерії оцінювання знань і вмінь студентів, набутих у процесі самостійної роботи. Дидактичні особливості модульно-рейтингової технології навчання та їх урахування в організації контролю та оцінювання самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

При проведенні лекційних занять планується ґрунтовно висвітлити наступні теми:

– Теоретичні засади організації та підвищення ефективності самостійної роботи студентів педагогічних ВНЗ. *Література:* [1; 3; 4; 5; 7; 8; 14; 15; 16; 31; 40; 46].

– Система організації самостійної роботи студентів педагогічних ВНЗ в

умовах кредитно-модульної системи навчання. *Література:* [3; 18; 19; 27; 31; 32; 40; 44; 47].

– Сутність та система вмінь самостійної роботи і критерії їх оцінювання.

Література: [8; 10; 23; 25; 42; 44, с.66-86; 49].

– Дидактичні засади індивідуалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Література:* [14; 17; 39; 41; 44; 46].

Орієнтовним навчальним планом спеціального курсу передбачено шість семінарсько-практичних занять, при проведенні яких з метою посилення мотиваційних аспектів навчальної діяльності бажано використовувати інтерактивні методи навчання. Реалізуючи принцип індивідуально-диференційованого підходу, студентам пропонують проведення семінарських занять за вибраними ними темами. Семінарські заняття за вибором позначені зірочкою *.

Зміст семінарсько-практичних занять

Семінарсько-практичне заняття № 1

Методи і засоби організації самостійної роботи студентів ВНЗ

1. Класифікація форм і методів СРС.
2. Провідні методи організації СРС: а) самостійного пошуку інформації; б) самостійного опрацювання джерел інформації; в) метод самостійного узагальнення та систематизації результатів СРС і прогнозування можливостей їх використання в педагогічній практиці.
3. Методи самоаналізу та самоконтролю в самостійній навчально-пізнавальній діяльності.
4. Методи активізації самостійної роботи студентів на аудиторних заняттях та в позааудиторний час.
5. Метод проектів в самоосвітній діяльності студентів природничо-математичних та технічних факультетів.
6. Засоби організації СРС: а) засоби нових інформаційних технологій; б) засоби інтенсифікації й активізації традиційних для вищої школи форм і методів навчання і самонавчання; в) індивідуальні завдання (репродуктивного, творчо-пошукового, науково-дослідницького характеру); г) засоби інтерактивного спілкування викладачів і студентів з питань самостійної навчальної діяльності.

Література: [3; 7; 10; 19; 24; 34; 36; 37]

Семінарсько-практичне заняття № 2

Дидактичний супровід студентів у процесі самостійної роботи як засіб її індивідуалізації

1. Поняття індивідуального підходу до суб'єкта навчання.
2. Види, зміст, порядок і вимоги до виконання індивідуальних завдань.
3. Ознайомлення студентів з технікою бібліографічного пошуку та описом використаних джерел інформації.
4. Навчання студентів методиці підготовки рефератів, тез, есе, наукових доповідей, повідомлень, статей, звітів, курсових робіт з використанням традиційних та інноваційних комп'ютерних технологій.

Література: [2; 5; 15; 17; 20; 21; 28; 32; 35; 36; 45; 48]

Семінарсько-практичне заняття № 3* **Керівництво самостійною роботою студентів**

1. Мета і завдання керівництва самостійною роботою студентів в умовах сучасного ВНЗ.

2. Модель керівництва самостійною роботою студентів у відповідності з вимогами Болонських угод.

3. Особливості методики організації та управління самостійною роботою студентів на рівні навчальної дисципліни.

4. Трансформація психологічних настанов викладача у напрямі фасилітації як необхідна умова підвищення ефективності СРС.

Література: [3; 7; 11; 12; 13; 14; 22; 25; 27; 29; 39; 40]

Семінарсько-практичне заняття № 4 * **Комп'ютерна підтримка самостійної роботи студентів**

1. Поняття «комп'ютерний супровід», «комп'ютерна підтримка» самостійної роботи студентів.

2. Засоби комп'ютерної підтримки СРС та їх дидактична характеристика.

3. Нові форми комп'ютерної підтримки СРС з використанням інформаційних технологій.

4. Методи підготовки студентів до СРС з використанням нових інформаційних технологій.

5. Методика роботи з електронним «портфоліо».

Література: [6; 30; 44; 45; 47; 48]

Семінарсько-практичне заняття № 5* **Програма дій викладача щодо організації СРС**

1. Система умінь самостійної роботи студентів ВНЗ та учнів загальноосвітніх шкіл.

2. Процес формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів та учнів.

3. Характеристика компонентів системи формування вмінь самостійної навчальної діяльності (мотиваційно-цільовий, організаційно-структурний, контрольньо-оцінювальний, аналітико-прогностичний, рефлексивний, процесуально-діяльнісний).

4. Зміст, методи педагогічного впливу на формування умінь самостійної роботи студентів.

Література: [20; 23; 26; 38; 41; 42; 49]

Семінарсько-практичне заняття № 6 **Контроль та оцінювання ефективності самостійної роботи**

1. Роль і зміст контролю та оцінювання результатів самостійної роботи студентів.

2. Види контролю та їх функції.

3. Методи контролю СРС при вивченні природничо-математичних та технічних дисциплін у ВНЗ та ЗНЗ.

4. Критерії оцінювання знань і вмінь студентів, набутих у процесі самостійної роботи.

5. Дидактичні особливості модульно-рейтингової технології навчання та їх урахування в організації контролю та оцінювання самостійної роботи студентів.

Література: [7; 9; 16; 27; 31; 33; 40; 46; 47]

Семінарсько-практичне заняття № 7

Методика підготовки дидактичних засобів для самостійного вивчення дисципліни

1. Види навчально-методичних матеріалів для СРС (підручники, навчальні посібники, методичні інструкції (рекомендації)).

2. Дидактичні вимоги до навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи.

3. Рекомендована структура, зміст навчально-методичного посібника і методичних рекомендацій й вимоги до їх оформлення.

4. Навчально-методичний комплекс дисципліни і його дидактичні можливості у підвищенні ефективності СРС.

Література: [7; 9; 12; 21; 22; 24; 29; 37]

Семінарсько-практичне заняття № 8 (узагальнююче)

Форми та методи СРС і їх дидактичні особливості

1. Класифікація форм СРС, їх оглядова характеристика (самостійна робота за зразками, конструктивно-варіативна самостійна робота, евристична самостійна робота, творчо-дослідна самостійна робота). Психолого-педагогічні особливості традиційних форм СРС (робота з підручником, довідковою літературою; складання конспектів, схем, таблиць, графіків; оформлення документів; робота з навчальними тестами, комп'ютерними програмами; підготовка інформації, повідомлень, реферату; складання тез, опорного конспекту, ситуаційних завдань; виконання практичних та ситуаційних завдань; розв'язання задач; підготовка наочних посібників; запис відеофільму; аудіозапис; виконання проекту тощо).

2. Методи самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

3. Особливості методів самостійної роботи студентів природничо-математичних факультетів ВНЗ та учнів профільних класів ЗНЗ.

Література: [6; 8; 12; 14; 27; 36; 40; 41; 44]

Теми для самостійного опрацювання

| № п/п | Зміст | К-ть годин |
|--------------|---|-------------------|
| 1. | Підвищення ефективності самостійної роботи студентів як актуальна психолого-педагогічна проблема. Література: [3; 4; 7; 12; 14]. | 1 |

| | | |
|----------------|--|-----------|
| 2. | Психолого-педагогічні особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ та учнів ЗНЗ. Література: [11; 39; 40; 41; 43]. | 1 |
| 3. | Самоосвітня діяльність як засіб формування професійно-педагогічної культури. Література: [7; 8; 13; 16; 31]. | 1 |
| 4. | Поняття про здоров'язбережувальні технології та можливості їх використання як засобу підвищення ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Література: [12; 24; 46]. | 2 |
| 5. | Провідні педагогічні умови, створення яких орієнтоване на забезпечення ефективності СРС. Література: [12; 13; 27; 39]. | 1 |
| 6. | Особливості організації самостійної роботи студентів та учнів при вивченні природничо-математичних та технічних дисциплін (самостійна підготовка до лабораторно-практичних занять, робота в віртуальних лабораторіях, самостійні спостереження за процесами природи, підготовка наочності, експериментування, метод проектів та ін.). Література: [41; 24; 10; 27]. | 2 |
| 7. | Класифікація видів і форм самостійної роботи студентів та їх дидактична характеристика. Література: [16; 40; 44; 46; 47]. | 2 |
| 8. | Ознаки сформованості вмінь самостійної роботи та їх оцінювання. Література: [23; 38; 40; 42]. | 2 |
| 9. | Засоби діагностики індивідуально-психологічних особливостей студентів та рівня їх готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Література: [17; 28; 40; 45]. | 1 |
| 10. | «Дидактичний пакет» та навчально-методичний комплекс дисципліни як засоби керівництва самостійною роботою студентів. Література: [40; 44, с.27-33; 47]. | 1 |
| 11. | Методи активізації самостійної роботи студентів та учнів. Література: [20; 23; 29; 30; 37; 40; 48]. | 2 |
| Усього: | | 16 |

Як зазначалося, при організації вивчення спеціального курсу планується максимально забезпечувати реалізацію індивідуально-диференційованого підходу до студентів. Із цією метою розроблено індивідуальні творчі завдання (підготовка рефератів, есе, наукових доповідей, розробка педагогічних проектів) за такими орієнтовними темами:

1. Психолого-педагогічна характеристика самостійної роботи студентів.
2. Дидактичні засоби організації самостійної роботи студентів.
3. Проектування змісту навчально-методичного комплексу (НМК) з фізики (математики) як засобу удосконалення самостійної роботи студентів.
4. Методика дослідження ефективності системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.
5. Формування самостійності суб'єкта як стратегічна мета вищої освіти.

6. Історико-педагогічний аналіз поняття «самостійна робота» та «самоосвітня діяльність».

7. Класифікації самостійних робіт студентів ВНЗ.

8. Методика управління самостійною роботою студентів.

9. Новітні прийоми активізації самостійної роботи студентів.

10. Здоров'язберігальний підхід до організації самостійної роботи студентів.

11. Роль самостійності в навчанні.

12. Дидактичний принцип самостійності навчання.

13. Комп'ютерні засоби організації самостійної роботи студентів.

14. Організація самостійної дослідницької діяльності учнів ЗНЗ і студентів педагогічного ВНЗ за моделлю партнерського навчання.

15. Формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя фізики (математики) засобами науково-дослідної діяльності.

16. Використання проектної діяльності у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

Висновки. На наш погляд, елективний курс, розроблений у процесі дослідно-експериментальної роботи на кафедрі фізики та методики її навчання у Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ «Криворізький національний університет» (керівник професор Коновал О.А.) буде сприяти вирішенню одного із головних завдань сучасної вищої школи: формуванню особистості випускника, здібного до постійної самоосвіти та творчого використання самостійно набутих знань, що складає провідні риси його професійно-педагогічної культури. Пропонований спеціальний курс може бути корисним студентам магістратури природничо-математичних та інженерно-педагогічних факультетів, аспірантам та викладачам вищих навчальних закладів.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. – 2002. – 05 березня. – С. 3-12.

2. Андреев В. И. О структуре экспериментально-исследовательских заданий, обладающих развивающими функциями для малых групп учащихся / В. И. Андреев // Новые исследования в педагогических науках. – М. : 1975. – Вып. 2. – С. 11–13.

3. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.

4. Білоус О. С. Історичний аспект розвитку категорії «самостійна робота» в науковій літературі / О. С. Білоус // Теорія і практика самоосвітньої роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія. / ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреевського, 2012. – С. 51–66.

5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

6. *Беспалько В. П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Новая школа, 1995. – 336 с.

7. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш. – К. : КОМПАС, 1997. – 64 с.

8. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию : кн. для учителя / В. Б. Бондаревский. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
9. Борт О. П. Забезпечення методичним матеріалом для самостійної роботи студентів / О. П. Борт // Організація навчального процесу (Досвід роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації). – К., 2004. – С. 192–196.
10. Бугрий Е. В. Теория и практика формирования интеллектуальных умений школьников : монография / Е. В. Бугрий. – К. : Демиур, 2004. – 308 с.
11. Бурак В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Бурак // Педагогика. – 2007. – №8. – С. 71–78.
12. Бурак В. К. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності / В. К. Бурак // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 25–27.
13. Бурак В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів / В. К. Бурак // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 18–29.
14. Бурак В. І. Самостійність навчання як один із сучасних дидактичних принципів / В. І. Бурак // Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія / ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреевського, 2012. – С. 104–134.
15. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
16. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 384 с.
17. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання : понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.
18. Волынка Г. И. О некоторых закономерностях самореализации и самореализующейся личности / Г. И. Волынка // Тезисы докладов межвузовской научной конференции [«Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе»]. – К. : КПИ им М. П. Драгоманова, 1990. – С. 12–14.
19. Воронин Е. С. О повышении роли самостоятельной работы студентов / Е. С. Воронин // Ветеринария. – 2004. – № 6. – С. 59–60.
20. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е. Я. Голант. – Казань : Татарское кн. из-во, 1971. – 134 с.
21. Гоч В. С. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів-заочників у міжсесійний період / В. С. Гоч // Організація навчального процесу (Досвід роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації). – К., 2004. – С. 66–74.
22. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М. : Высшая школа, 1981. – 128 с.
23. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 145 с.
24. Драч І. І. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як важливий елемент сучасної підготовки фахівців / І. І. Драч // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К. : НМД ВО, 2004. – Вип. 37. – С. 86–91.
25. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения / Б. П. Есипов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – Вып. 115. – С. 5–37.

26. Зеленкова Н. І. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи: [зб. наук, праць]. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – Вип. 13. – С. 247–252.
27. Кайдалова Л. Г. Організація та контроль самостійної роботи студентів / Л. Г. Кайдалова, Н. В. Шевченко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : НМЦ ВО, 2004. – Вип. 37. – С. 136–142.
28. Квітка Т. В. Вікові особливості самостійної діяльності студентів / Т. В. Квітка // Матеріали міжнародної науково-технічної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства», (Кривий Ріг, 22-25 травня 2013р.) ; в 2-х томах. – Кривий Ріг : Копіювальний центр КПП ДВНЗ «КНУ», 2013. – Т. 2. – С. 46–47.
29. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 192 с.
30. Коновал О. А. Комп'ютерна підтримка самостійної роботи студентів як засіб реалізації синергетизму в професійно-педагогічній підготовці / О. А. Коновал, Т. І. Туркот // Матеріали міжнародної науково-технічної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства», (Кривий Ріг, 22-25 травня 2013р.); в 2-х томах. – Кривий Ріг : Копіювальний центр КПП ДВНЗ «КНУ», 2013. – Т. 2. – С. 48–49.
31. Коновал О. А. Нові теоретико-методологічні підходи до організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення спеціальної теорії відносності / О. А. Коновал, Т. І. Туркот // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.]. – Вип. 34. – Кривий Ріг : КПП КНУ, 2012. – С. 256–265.
32. Коновалец Л. С. Познательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения / Л. С. Коновалец // Педагогика. – 1990. – № 2. – С. 46–50.
33. Коновалов С. В. Методичні рекомендації щодо організації практичної підготовки студентів-заочників / С. В. Коновалов // Організація навчального процесу (Досвід роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації). – К., 2004. – С. 27–42.
34. Костенко И. Аудиторная самостоятельная работа студентов с учебным текстом / И. Костенко // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 101–105.
35. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 111 с.
36. Лисиця А. Г. Організація самостійної роботи студентів із підвищеними математичними здібностями / А. Г. Лисиця // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : НМЦ ВО, 2004. – Вип. 37, – С. 128–135.
37. Лузан П. Г. Особливості активізації навчання студентів-аграрників / П. Г. Лузан // Науковий вісник Національного аграрного університету НАУ. – К. : 2003. – Вип. 64. – С. 288–296.
38. Малихін О. В. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу / О. В. Малихін // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 28–30.
39. Малихін О. В. Структура і зміст самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // Наукові записки: [зб. наук, статей НПУ ім. М. П. Драгоманова]. – К. : Вид-во НПУ, 2006. – Випуск LXIV (64). – С. 131–145.
40. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.

41. Петунин О. В. Формирование познавательной самостоятельности старших школьников во внеурочной деятельности по предметам естественно-научного цикла / О. В. Петунин // Директор школы. – 2005. – № 5. – С. 23–25.
42. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
43. Рейнгард И. А. Вопросы организации самостоятельной работы студентов / И. А. Рейнгард, И. В. Распопов, Л. В. Клименко. – Днепропетровск, 1981. – 136 с.
44. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія / ред. проф. О.А. Коновала. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Кирєєвського, 2012.– 380 с.
45. Туркот Т. И. Мультимедіа як засіб індивідуалізації самостійної роботи студентів / Т. И. Туркот, О. А. Коновал // Матеріали міжнародної науково-технічної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства», (Кривий Ріг, 22-25 травня 2013р.); в 2-х томах. – Кривий Ріг : Копіювальний центр КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. – Т. 2. – С. 108–109.
46. Туркот Т. І. Педагогіка та психологія вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот, О. А. Коновал. – Херсон : Олді-плюс, 2013. – С. 176–197.
47. Ушкаренко В. О. Організація самостійної роботи студентів : навчальний посібник / В. О. Ушкаренко, Н. Д. Смоленко, І. В. Осадчук, Т. І. Виноградова. – Херсон : «Айлант», 2005. – 96 с.
48. Шерман М. Л. Інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів / М. І. Шерман // Таврійський науковий вісник : зб. наук. пр. – Херсон : Айлант, 2001. – Вип. 20. – С. 212–216.
49. Ягупов В. Психологічний зміст понять «знання», «навички» та «уміння» / В. Ягупов // Освіта. – 2003. – № 24-25. – С. 8–9.

Л. О. Савченко, В. В. Шинкаренко

Система роботи з формування етно-художньої культури в молодших школярів

У наукових дослідженнях приділяється значна увага професійній підготовці вчителів початкової школи, а саме: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх вчителів початкової школи (К. Авраменко, Ш. Амонашвілі, О. Мороз, О. Савченко, В. Сухомлинський); практичній підготовці майбутніх вчителів початкової школи в Україні та за кордоном (У. Кіреєва, О. Лавріненко, В. Сморгочова); особливостям підготовки майбутніх вчителів початкової школи до виховної роботи (О. Кучерявий, П. Решетніков); розвитку професійної активності вчителів початкових класів (О. Кіліченко, Л. Онищук). За останні роки належна увага, зокрема таким її аспектам, як методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі безперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало).

Незважаючи на наявність низки робіт, що становлять загальний теоретичний і методичний фундамент професійного розвитку педагога,

спеціальне дослідження науково-методичного забезпечення формування етно-художньої культури в учнів початкової школи відсутнє. Використання в наш час окремих засобів формування етно-художньої культури носить фрагментарний характер і вимагає систематизації, оскільки відсутність цілісної уяви до цієї проблеми й способів її вирішення не дозволяє в повному обсязі використовувати величезний творчий потенціал вчителя початкової школи.

Вирішення такого педагогічного завдання має за основу розуміння вчителем того, що є етно-художнє в змісті навчання і як викликати до нього відповідне ставлення тих, хто навчається. Усе це диктує необхідність перегляду основних вимог, пропонованих до фахівця, що працює в початковій школі, а також до тих засобів, що застосовуються сьогодні для виховання культурної особистості.

Дидактичні умови формування етно-художньої культури молодших школярів.

Усвідомлення процесу формування етно-художньої культури можливе лише за умови, коли вчитель конструюватиме викладання мистецьких дисциплін за принципами педагогіки мистецтв – цілісності, образності, асоціативності, варіативності, імпровізаційності. З опорою на вищевказані принципи сучасна мистецька освіта синтезує методи прогресивних методик, які максимально орієнтують вчителя на пріоритетність пізнавальної, виховної й перетворювальної функцій мистецтва, на інтегральну природу дитини, забезпечуючи цілісність її особистісного художньо-естетичного розвитку. Вирішення цих завдань неможливо без виховання у дітей етно-художньої культури.

Важливою дидактичною умовою формування етно-художньої культури молодших школярів є: *методичне забезпечення вчителів початкової школи до систематичної та цілеспрямованої роботи щодо формування етно-художньої культури молодших школярів.* Сучасна початкова школа в певній мірі є початковим етапом формування етно-художньої культури. Саме від належної організації або її відсутності у підтримки творчих проявів дитини на цьому етапі залежить чи буде дитина творчо ініціативною, духовно та естетично розвинутою у наступні роки навчання. Відповідно виникає проблема науково-методичного забезпечення цієї роботи.

В аналізі змісту, орієнтованого на пробудження пізнавального інтересу до етно-художньої культури, виникає необхідність знайти етно-художнє цінне повідомлення, встановити міру насиченості навчального матеріалу етно-художніми сигналами. Суттєвою ознакою етно-художньої цінності навчального повідомлення буде особистісно етно-художнє ставлення вчителя до запропонованого матеріалу.

На сучасному етапі виникає необхідність у якісно іншій підготовці вчителів, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних базових знань із інноваційністю мислення й практико-орієнтованим, дослідницьким підходом до розв'язання конкретних освітніх проблем. Коректування реалізованої роботи методичних служб можливо при розробці стратегії

професійного вдосконалення вчителя з використанням засобів етно-художнього методичного супроводу. Сутність даної технології, на думку К. Шумакової, полягає в безперервній професійній підготовці й методичній взаємодії педагогів, у результаті якої актуалізується професійний потенціал особистості вчителя [8, с. 55].

Підготовка вчителів до формування етно-художньої культури молодших школярів у навчальному процесі складається з умілого використання ними науково обґрунтованих методик і набору дидактичних засобів (підручників, навчальних посібників, аудіовізуальних засобів), що відображають специфіку вчительської праці, спрямованість на практичне оволодіння етно-художніми знаннями, вміннями й навичками та творчому їх застосуванню в педагогічній діяльності; повного використання естетичного потенціалу навчальних предметів за допомогою святкових уроків, міжпредметних зв'язків.

Удосконалення підготовки вчителів може проходити на засіданнях методичних і методологічних семінарів, педагогічних рад, методичних об'єднань, науково-теоретичних і практичних конференціях. А також під час їх перепідготовки на курсах підвищення професійної кваліфікації. Професійна готовність вчителя до будь-якої навчально-виховної роботи в школі ґрунтується на педагогічних вміннях. Це система педагогічних дій, поєднаних між собою певними взаємозв'язками й спрямованих на розв'язання педагогічних завдань в умовах, що змінюються.

Щоб сформувати в учня пізнавальний інтерес до етно-художньої культури, вчитель повинен не тільки дати знання, але й вплинути на індивідуальний досвід школяра, виявити й перебудувати його ставлення до навколишнього середовища. Для цього необхідно не тільки самому володіти етно-художніми знаннями, вміннями та навичками, але й навчити ним своїх вихованців. Навчальний матеріал сам по собі може буди або нейтральним, не мати етно-художнього знання, або буди лише потенційною етно-художньою цінністю. Тому вчителеві доводиться цей матеріал певним чином побудувати. «У будь-якій науці, – писав К. Ушинський, – більш-менш є естетичний елемент, передачу якого учням повинен забезпечити наставник» [7, с. 609]. Вирішення такого педагогічного завдання має за основу розуміння вчителем того, що є етно-художнім в змісті навчання і як викликати до нього відповідне ставлення тих, хто навчається.

Щоб урок не став легковажним чи аморфним, необхідно залучити до змісту уроку етно-художню інформацію, яка б:

- 1) відображала суттєве у матеріалі, що вивчається, і сприяла формуванню етно-художньої культури;
- 2) відкривала етно-художню цінність змісту, який вивчається;
- 3) давала спосіб засвоєння знань і розширювала сферу значень у пізнанні етно-художньої дійсності.

Вирішення цих дидактичних завдань значною мірою залежить від методики пошуку, організації та передачі естетичної інформації від педагога до учнів.

Звернемося до ресурсів, які є в розпорядженні сучасного вчителя, це –

текст, науково-методичне забезпечення, навчальне встаткування й комп'ютерна техніка, Інтернет-ресурси, сучасні підручники й робочі програми.

Ми пропонуємо для формування етно-художньої культури використовувати Інтернет-ресурси. Так, сайт «початкової школи» – http://pochatkova8.at.ua/index/rozrobki_urokiv/. Представлені матеріали перших уроків «Сім'я. Родина. Україна» (Перший урок, урок-подорож) Сім'я, родина, держава (Перший урок 2 клас) Сім'я. Рід. Рідня. Складання родовідного дерева (2 клас). «Україна серед інших країн світу» (3 клас) та ін.

Методичні посібники, розміщені на http://clasnacompania.ucoz.ru/index/rozrobki_urokiv/, мають високий виховний потенціал та дають позитивну можливість поліпшення якості знань учнів, збільшують ефективність і результативність уроків.

На уроках музики можливе використання сайту: <http://www.pisni.org.ua/songlist/>, який дає перелік українських пісень, їх тексти, з можливістю аудіо-прослуховування.

Для підготовки шкільних свят пропонується перелік українських колядок та щедрівок на сайті http://uk.wikipedia.org/wiki/Список_українських_колядок_і_щедрівок.

При вивченні теми «Українські народні музичні інструменти» доречним буде сайт, де представлено наочне зображення музичних інструментів, з розповіддю про їх виникнення, та можливістю почути звучання даного музичного інструменту, це, наприклад, <http://www.hllab.dp.ua/Store/texts/music/index.htm> чи <http://www.drabyrna.com.ua/instruments.php>.

З українськими музичними інструментами можна ознайомитися на сайтах <http://proridne.com/content> і <http://www.tmf-museum.kiev.ua/ua/1/music/bandura.htm>.

Перелік майже всіх українських пісень в аудіо форматі у виконанні Ніни Матвієнко, державного оркестру народних інструментів України, національного оркестру народних інструментів України представлено за адресою: <http://get-tune.net/>.

Конспекти та розробки уроків пропонує освітній ресурс http://osvita.ua/school/lessons_summary/music/.

У своїй роботі ми використовували на заняттях музики в 3 кл. при вивченні тем «Пісенність, танцювальність, маршовість як основні властивості музики», «Розвиток музики», «Ой, весна, весна, днем красна» відео-матеріали з тематикою українського фольклору, які дозволяють використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію у режимі діалогу. У такий спосіб учні змогли наочно побачити та почути професійне виконання українських народних пісень, передбачених програмою, – «Грицю, Грицю до роботи», «Ой на горі жито», «Я гілочка». Також наочно ознайомились з манерою виконання українських пісень, супроводжуваних різноманітними рухами, відповідаючи народній манері, за допомогою відео-сюжету прослідкували поступовий розвиток музики, та розглянули звичай нашого народу.

Для підвищення пізнавального інтересу до народної культури, та більш легкого сприйняття твору, доцільним є застосування на уроках музики та образотворчого мистецтва в початковій школі народні пісні в сучасних

обробках, послуговуючись засобами музичної виразності(зміна ритму, темпу, штрихів, агогіки, ладу, динаміки, звуковисотну інтонацію).

Наступна дидактична умова *використання мультимедійних технологій зі змістом українського фольклору як засіб формування етно-художньої культури молодших школярів.*

Одним із основних завдань сучасної педагогіки є пошук ефективних засобів підвищення рівня освіченості та вихованості учнів. У наш час, очевидно те, що для отримання більш високих результатів навчання необхідно залучати сучасні методи. Використання в навчальному процесі мультимедійних технологій пояснюється новими умовами життя: більш доступним обсягом інформації, комунікабельністю. Ми вважаємо, що використання мультимедійних технологій на уроках музики є сучасним напрямом та засобом формування етно-художньої культури молодших школярів.

У наш час педагоги зіштовхуються з проблемою зниження рівня пізнавальної активності учнів на уроці. Основна причина втрати інтересу учнів до занять, є одноманітність уроків. Мультимедіа (multi – багато, media – середовище) – найбагатший арсенал способів ілюстрації досліджуваного явища. Продукти мультимедіа застосовують різноманітні різновиди інформації: комп'ютерні дані, теле- й відеоінформацію, мову й музику.

Етно-художня культура завжди є новим відкриттям поколінню, що несе у собі обсяг знань і досвід, перевірені віками, культуру й уклад етносу. Саме за допомогою мультимедійних технологій як виду сучасного мистецтва, з його яскравими фарбами й образами, цікавими сюжетами, професійним музичним супроводом, можна перетворити процес навчання на задоволення для учнів.

Використання мультимедійних технологій дозволяє використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію в режимі діалогу. Зображуваний ряд, включаючи образне мислення, допомагає учневі цілісно сприймати запропонований матеріал. З'являється можливість об'єднувати теоретичний та наочний матеріал. Пояснення нового матеріалу вчителем не обмежується словесним формулюванням, а представляє собою цілісний відео-сюжет.

Цікаві форми роботи з використанням мультимедійних технологій легко сприймаються та зацікавлюють дітей, учні із задоволенням поглиблюються в серйозну творчу та пізнавальну роботу, спрямовану на засвоєння найкращих зразків етно-художньої культури.

Музика як вид мистецтва й одне з джерел культурної спадщини відіграє значну роль для формування етно-культури, оскільки музика є свого роду зіткненням ідеального та реального, дозволяє глибше усвідомлювати шляхи утвердження духовного та пробуджувати в тих, хто її сприймає, занепокоєність моральними проблемами.

Різний ілюстративний відеоматеріал підіймає процес навчання на новий рівень якості. При використанні мультимедійних технологій на уроках музики інформація представляється більш динамічно, а звуковий і відео-ряд підвищують ефективність засвоєння етно-художніх знань.

Мультимедійні технології природно й невимушено здійснюють ознайомлення учнів з народними музичними інструментами, манерою

виконання народних пісень, обрядами та українськими костюмами, особливо тими з них, які важко побачити на власні очі. Відеоматеріали роблять процес навчання багатшим, дозволяють зробити навчання ефективнішим, залучаючи до процесу сприймання навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів учня, а це в свою чергу створює сигнали для збереження народних традицій та обрядів у свідомості школярів.

Мультимедійні технології перетворюють усну мову зі статичної в динамічну, і тому нове покоління учнів активно залучається до сфери нових технологій задля вивчення та збереження своєї культури. В учня ефективно формується сприймання етно-культури як необхідної частини самого себе, розвиваються дослідницькі вміння, формується ставлення до відеоматеріалів як до засобу пізнання, відкриття нового. На наш погляд, організація навчального процесу з активним використанням мультимедійних технологій на уроках музики сприяє покращенню концентрації уваги учнів, процесів розуміння та запам'ятовування, формуванню ясних уявлень, засвоєнню теоретичних знань, активізує пізнавальну діяльність для ефективного накопичення практично-художніх знань і вмінь.

На уроці музики в 3 класі при вивченні теми «Головна інтонація» при виконанні української народної пісні «Дударик», доцільним є використання відеоматеріалів з ресурсу Інтернет щодо можливостей інтонування та манери українського співу. Наш досвід показує, що учні із задоволенням слухають один і той же твір в різному виконанні, наочно й чуттєво переконуючись як за допомогою інтонації змінюється звучання, характер та настрої твору.

Мультимедійні технології стають більш гнучкою та дидактично ефективною формою навчання, оскільки дозволяють: підвищити інформативність уроку; стимулювати мотивацію та наочність навчання за рахунок використання різних форм представлення навчального матеріалу, а також дозволяють здійснити повтор більш складних моментів.

Мультимедійні презентації доцільні й на уроках образотворчого мистецтва. Наприклад, матеріал «Особливості національного костюму» дозволяє учням яскраво та образно порівняти спільне та відмінне в деталях українських національних костюмів різних регіонів, засвоїти особливості кольорних рішень та символів на українських вишивках.

При вивченні теми «Петриківський розпис» мультимедійна презентація може продемонструвати петриківські вироби з деревини (дерев'яна ложка, булава, дощечки, розписні тарілки та українська писанка). Зображення на великому екрані, з усіма деталями й розкриті поетапно, надає школярам можливість зобразити побаченні орнаменти самотужки. А для створення необхідного творчого настрою доцільним стає супровід роботи українською народною музикою.

Завдяки використанню мультимедіа на уроках української мови чітко й яскраво може бути організована словникова робота. Завдяки застосуванню ілюстрацій, фотографій, аудіо-словникових диктантів вдало проходить робота зі словом (спостереження над цілісним написанням, виділення орфограм, коренів, розподіл слова на склади, спостереження за морфемами).

На уроках художньої праці в 4 класі, під час вивчення теми «Види декоративно-ужиткового мистецтва», засобами мультимедіа можуть бути реалізовані міжпредметні зв'язки. Учитель при цьому актуалізує в учнів набуті знання з інших предметів, демонструючи відеоряд. Наприклад, щоб правильно розрахувати пропорції та розміри української іграшки чи створити візерунок для вишивки необхідно пригадати засвоєне з української літератури та курсу «Я і Україна», що дозволить сформулювати цілісне уявлення щодо особливостей етно-художніх стилів та напрямів.

Таким чином, використання відеоматеріалів суттєво поліпшує сприйняття й осмислення розглянутих питань учнями, створює більш комфортні умови для роботи, і безсумнівно, сприятливо впливає на засвоєння народних традицій.

Під час навчання молодших школярів етно-художніх знань за допомогою використання засобів музики та мультимедійних технологій велику увагу треба приділяти відпрацюванню відповідних умінь та їх творчому використанні в пізнавальній діяльності.

Третьою умовою ми виділили: *дидактична гра як засіб формування етно-художньої культури молодших школярів.*

Ми вважаємо що дидактична гра, як ніщо інше, може створити доброзичливе й позитивне середовище в навчальному процесі.

Проблема гри давно привернула до себе увагу дослідників. Загальну теорію гри почали розробляти В. Вунд, Г. Спенсер, Ф. Шиллер, значний внесок у цю теорію внесли Е. Берг, К. Бюлер, К. Грос, Ж. Піаже, З. Фрейд, Е. Фром, Й. Хейзинга, В. Штерн та інші.

У педагогіці та психології теорію гри серйозно досліджували П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, Н. Крупська, О. Леонтьєв, А. Макаренко, Г. Плеханов, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші.

Дидактична гра в молодшому шкільному віці є одним із основних засобів розвитку дитини й прилучення до етно-художньої культури. І саме засобами дидактичної гри можна прищепити дитині етнокультурні цінності.

Дидактична гра як соціокультурний феномен має свою історію й передається з покоління в покоління. Ми вважаємо, що для формування етно-художньої культури в молодших школярів саме гра дає змогу легко привернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до вивчення тих властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу всіх учнів не завжди вдається.

При організації процесу формування етно-художньої культури через дидактичну гру необхідно враховувати той факт, що найкращим матеріалом для її організації слугує різноманітна художньо-естетична діяльність, оскільки сприяє кращому запам'ятовуванню та підтримці настрою в грі. Дидактична гра – помічник учителя, особливо в молодших класах, адже діти цього віку з готовністю і великим бажанням ставляться до тих завдань, які мають ігрові елементи. Саме у грі повнозвучно говорить про себе невичерпна емоційність, творча активність дитини. Спрямувати учнів у духовне русло – обов'язок і важлива справа вчителя початкової школи.

У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі й народною),

ігрова діяльність спеціально планується й пристосовується для навчальних цілей. Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами. Поняття дидактичної (навчальної) гри включає обов'язкові компоненти: навчальну структуру, наявність та органічне поєднання основних її складових дидактичних завдань, ігрових дій, правил. З усієї різноманітності ігор на уроках музики для формування етно-художньої культури доцільними у використанні є: ігри музично-дидактичні, сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі [3].

Музично-дидактичні ігри можуть бути різноманітними за завданням і змістом. Народні ігри-загадки, ігри-змагання сприяють засвоєнню, закріпленню знань з народної культури, оволодінню способами пізнавальної діяльності, сприяють формуванню у дітей навичок музичного сприймання, уміння розрізняти висоту, тембр, силу й тривалість звуку, планомірно розвивають висотний, динамічний, ритмічний і тембровий слух, формують етно-культуру.

У сюжетно-рольових іграх молодші школярі відтворюють безпосередньо людські ролі й взаємини. У рольові ігри можна включати виконання українських народних пісень, частушок, це дасть змогу познайомитися з особливостями та видами українських пісень, навчитися їх виконувати.

У розгорнутій формі гра є колективною діяльністю, де її учасники вступають у відносини співробітництва.

Як показує практика, успіх сюжетно-рольових ігор значною мірою визначається зовнішньою їх організацією, завдяки якій стають можливими ігрові дії. Особливе місце в цій організації набуває різноманітна атрибутика: предмети, народні костюми, український рушник, що допомагають створити реальну ситуацію. Така діяльність дітей у процесі осягнення естетичних цінностей музичного мистецтва задовольняє їх бажання діяти самостійно, активно, спонукає до проникнення у виконавські можливості народної музики. Особливу привабливість усім іграм надають українські пісні, зібрані в народі або створені видатними діячами України. Це можуть бути твори М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького, П. Демущького, а також фольклорні записи К. Квітки, С. Титаренка, А. Коношенка, С. Дрімцова. Своєю привабливістю пісні завдячують поетам Т. Шевченка, Лесі Українки, О. Олеся, М. Вороного, Д. Загула, П. Тичини та інших. Усі ігри зі співами повинні виконуватись ритмічно, тому керівникові необхідно самому бути підготовленим з музичного боку, щоб він міг легко передавати відчуття ритму учням [3].

Під час гри дитина ознайомлюється з різноманітним діапазоном людських почуттів і взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Завдяки грі в дитини формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, і з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших. Сюжети ігор з народним спрямуванням дуже різноманітні й відображають реальні умови життя. Тому змінювати їх треба залежно від входження дитини в навколишню реальність, її кругозору, тому, якщо застосовувати ігри з етнічними елементами, то дитина в такий спосіб заглиблюється в сферу етно-художньої культури.

При використанні дидактичних ігор також є складність з її особливостями, оскільки для деяких учнів участь у грі потребує багато зусиль

від учителя, деякі учні не хочуть брати участь у грі, чи бояться помилитись, чи соромляться тощо. Тому ми пропонуємо види емоційного стимулювання учнів, для чого розробили відповідні прийоми організації дидактичної гри на уроках музики.

Доцільними видами емоційного стимулювання молодших школярів у дидактичній грі є наступні.

1. Ігрове завдання подається як відпочинок від навчання.
2. Вона подається так, ніби не планується педагогом заздалегідь (гра-імпровізація).
3. Ігрове завдання вводиться з прив'язкою до конкретної ситуації, конкретного учня.
4. Учитель постійно підбадьорює учнів.
5. У рольових завданнях педагог використовує «персонажні» народні ролі.
6. Переможців ігор-змагань вітає весь клас.

Дидактична гра на уроках музики, що вводиться для формування етно-художньої культури школярів, має такі етапи:

1. Вступ до ігрової ситуації – один із найважливіших моментів у проведенні дидактичної гри. Для того, щоб зацікавити дітей грою, її початок має бути емоційним, незвичайним, яскравим, захоплюючим, таємничим.

Важливого значення надається зовнішньому оформленню гри, ігровому матеріалу. Місце для гри має бути художньо оформленим, але разом із тим наочний матеріал не повинен бути надто яскравим, щоб не відволікати. До того ж, зважаючи на те, що дитина в грі діє в уявній ситуації, зовнішня атрибутика особливо важлива переважно на початку гри. Також важливу роль відіграє назва гри («Український млин», «Добрий господар» «Вечорниці» тощо).

2. Позитивний досвід використання дидактичних ігор сюжетно-рольового характеру вказує на необхідність чіткого розмежування ролей між учасниками гри, визначення позицій вчителя в даному аспекті. Наявність ролі для дитини стимулює її до активної участі, а також уміле залучення до гри невідомих школярам казкових героїв (використовується ефект новизни).

3. Великого значення для успішного здійснення навчально-ігрового процесу має особливе ставлення вчителя до гри, та створення доброзичливих стосунків з учнями. Дисципліна у процесі ігрової діяльності підтримується, в основному, правилами гри, чіткістю виконання ролей, завчасно продуманими прийомами, що коректують ігрові дії учасників.

4. Успіх дидактичних ігор значною мірою залежить від правильного використання в них ігрового обладнання, народних іграшок, українських костюмів, писанок, рушників, природного матеріалу (шишок, плодів, насіння, пшениці, листків) тощо. Це дасть змогу повністю відчувати характер гри, і наблизитись до реального етно-художнього середовища.

5. Своєчасне підбиття підсумків гри. Краще проводити відразу після закінчення гри.

Таким чином ігрова творча діяльність приносить учням незрівнянну радість, естетичну насолоду, розвиває музично-творчі здібності, робить їх духовно багатшими, сприяє самовираженню, прояву самостійності.

Як показало наше дослідження, після використання дидактичних ігор на уроках музики в учнів молодших класів виникає підвищений інтерес до уроків, поліпшується емоційний стан, розвивається уява, активізуються наявні знання з теми, спостерігається краще запам'ятовування інформації, значно активізується пізнавальна діяльність, підвищуються показники сформованості етно-художньої культури.

Четвертою умовою виступає *етно-художня спрямованість уроку з використанням міжпредметних зв'язків*. Аналіз літератури з обраної нами теми показав, що міжпредметні зв'язки були розглянуті в різних аспектах: у процесі навчання (Н. Антонов, Г. Біленький, В. Боярчук, Г. Вергелес, Г. Воробйов, І. Зверев, П. Кулагін, І. Маца, В. Максимова, Т. Рамзаєва, Г. Федорец); як засіб удосконалення навчально-виховного процесу (Н. Лошкарева).

Для більшості дослідників характерне прагнення розкрити функціональне значення міжпредметних зв'язків. У низці робіт стверджується, що міжпредметні зв'язки це: діалектична умова (В. Федорова); дидактичний принцип (Н. Лошкарева); система роботи вчителів й учнів з метою міцного засвоєння програмного матеріалу (П. Кулагін); відбиття ознак змісту поняття, досліджуваних на уроках інших дисциплін (Е. Минченков); дидактичний еквівалент міжнаукових зв'язків (Н. Борисенко); одна з особливостей змісту освіти (К. Корольова); система взаємозв'язків між знаннями, уміннями й навичками (А. Єремкин).

Сучасний учитель повинен уміти творчо здійснювати міжпредметні зв'язки на уроках і у позакласній роботі для формування етно-художньої культури. Для цього йому необхідно володіти теоретичними питаннями й усвідомлено застосовувати методичні рекомендації, знаходячи нові шляхи використання міжпредметних зв'язків у навчанні, з урахуванням нових програм і вимог школи.

Структура уроку з використанням міжпредметних зв'язків для формування етно-художньої культури відрізняється від звичайних уроків наступними особливостями:

1. Чіткістю, компактністю, стислістю навчального матеріалу.
2. Взаємозв'язком матеріалу інтегрованих навчальних предметів на кожному етапі уроку.
3. Великою інформативною ємністю навчального матеріалу, що використовується на уроці.
4. Широким застосуванням етнічних знаків, символів, кодів, традиційних елементів на художньо-естетичному тлі.

Технологія використання міжпредметних зв'язків для формування етно-художньої культури полягає в тому, що до уроку включається епізодичний матеріал інших предметів, але при цьому зберігається самостійність кожного предмета зі своїми цілями, завданнями, програмою. У цілому ж структура уроку зберігається.

Міжпредметні зв'язки сприяють кращому формуванню окремих понять в середині окремих предметів, груп і систем, так званих міжпредметних понять, повне уявлення про які неможливо дати учням на уроках з однієї дисципліни.

Необхідність зв'язку між навчальними предметами диктується також дидактичними принципами навчання, виховними завданнями школи, зв'язком навчання з життям, підготовкою учнів до практичної діяльності. Міжпредметні зв'язки в шкільному навчанні є конкретним вираженням інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в науці й у житті суспільства. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної й науково-теоретичної підготовки учнів, істотною особливістю якої є оволодіння школярами узагальненим характером пізнавальної діяльності. Саме тому міжпредметні зв'язки є важливою умовою й результатом комплексного підходу в навчанні й вихованні школярів, і засобом формування етно-художньої культури.

При плануванні й організації таких уроків вчителю важливо враховувати наступні умови:

- В інтегрованому уроці поєднуються більш 2-3-х різних предметів, тому дуже важливо правильно визначити головну мету такого уроку. Якщо загальна мета визначена, то зі змісту предметів беруться тільки ті відомості, які необхідні для її реалізації.

- Інтеграція сприяє зняттю напруження, перевантаження, стомленості учнів за рахунок перемикання їх на різноманітні види діяльності в ході уроку. При плануванні потрібне ретельне визначення оптимального навантаження різними видами діяльності учнів на уроці.

- При проведенні інтегрованого уроку вчителями (різні предметів) потрібна ретельна координація дій.

- Більш глибокому, свідомому й активному ставленню до справи допомагає наочний матеріал, що виконує роль своєрідного емоційного подразника, який сприяє активній роботі розуму й почуттів.

При сприйнятті й виконанні музичних творів на таких уроках застосовуються знання, отримані на уроках читання. При розборі структури музичних творів і вивченні нотної грамоти учням можуть допомогти сформовані у них на уроках математики навички лічби й ділення. При розучуванні хорових творів і роботі над музичною імпровізацією на віршовані тексти використовується отримані на уроках читання вміння виразно читати текст, виділяти голосом важливі за змістом слова, правильно вимовляти слова. Спеціальна увага при цьому звертається на порівняння мовної й музичної інтонацій, на їхні виразні можливості.

Використання міжпредметних зв'язків є сприятливою основою для формування етно-художньої культури, тому що впливає на емоційну, вольову, діяльнісно-практичну сфери особистості молодшого школяра, також активізують пізнавальну діяльність учнів; спонукують розумову активність у процесі переносу, синтезу й узагальнення знань із різних предметів. Здійснення міжпредметних зв'язків допомагає формуванню в учнів цілісної картини про народну культуру й народні промисли, усе це сприяє більш практичному застосуванню набутих знань у житті.

Наприклад, при вивченні теми у 4-му класі: «Україна – рідний край». Г. Черінь «Рідна хата», на матеріалі за Б. Харчуком «Найдорожчий скарб», Ю. Рибчинським «Наша мова», та теми «Як не любити зими сніжно-синьої на

Україні моїй...» на матеріалі А. Костецького «Грудень», Є. Шморгун «У полях», учням може бути запропоновано виділити уподобаний опис народного побуту. Учні мають визначити ті фрагменти, які їм найбільш сподобалися, висловити свої судження і надати їм етно-художню оцінку.

У подальшому учні будуть активніше відгукуватися на виконання подібних завдань. У них поступово будуть закріплюватися й вдосконалюватися художньо-практичні вміння, помітніше виявлятися відгуки на народні предмети в оточуючому, самостійне прагнення до спілкування з видами народної діяльності й вибіркове ставлення до них. Як результат, частіше виявлятися самостійність суджень і оцінок, помітніше стане прагнення до синтезу народних мистецтв. У такий спосіб поступово відбувається етно-художнє прозріння молодших школярів.

Постійне оперування народними вміннями збагачує етно-художній досвід учнів, сприяє поглибленню пізнавального інтересу до етно-художньої культури. У процесі навчання етно-художніх знань і вмінь усе більше повинна стимулюватися самостійність молодших школярів в освоєнні народної діяльності. На уроках музики та української літератури учні повинні привчатися до висловлювання власної думки, більш прискіпливого ставлення до деталей, розпізнання й опису українського етнічного характеру в творах мистецтва.

Застосування міжпредметних зв'язків на уроках праці, образотворчого мистецтва, української літератури, природознавства, та предмету «Я і Україна» позначається на позитивних виявах етно-художньої культури в молодших школярів. На уроці образотворчого мистецтва в 4 класі, при вивченні теми «Архітектура як будівельне мистецтво» можливе використання знань з природознавства, де учні без допомоги вчителя зможуть зобразити за допомогою асоціацій образ казкового будинку, та за допомогою знань з математики спробують геометрично правильно зобразити всі деталі.

У процесі роботи з учнями 1-4 класів бажано використовувати враження, знання й уміння, отримані ними на інших уроках, насамперед на уроках образотворчого мистецтва й читання. Так, на уроках образотворчого мистецтва діти одержують різні художні враження, у них розвивається здатність відгукуватись на прекрасне в навколишньому світі, помічати особливості природи в різну пору року; відчувати настрої в природі (радісні, сумні, спокійні, жваві). Учні знайомляться з особливостями казково-фантастичного зображення; одержують знання з народно-художньої творчості – усе це сприяє й більш повному сприйняттю інших мистецтв, зокрема – музики.

На уроках читання діти через художні твори (вірші, розповіді) знайомляться з різними явищами навколишнього життя, народними звичаями, деякими особливостями жанру казки (елементи дивного, фантастичного), що допомагає їм повніше, глибше сприймати аналогічні явища, відображені в музичних творах. Так, учні 4 класів на уроці читання при вивченні теми «По рідній Україні. Площа Незалежності. Києво-Печерська Лавра» зможуть використовувати набуті знання на уроках з предмету «Я і Україна»; або при вивченні теми «Масляниця», «Твій друг – музика» на уроках музики.

При вивченні теми «Знайомимось з картиною. Ф. Красицького «Гість із

Запоріжжя» та при вивченні байки І. Крилова «Лебідь, Щука й Рак» можливе використання знань з образотворчого мистецтва, що дозволить під час читання твору уявити картинку, характер й образ. Для підготовки до свята «Осені» та пошуку народного матеріалу, учні застосовують набуті знання з природознавства. На уроці музики в 3 класі при вивченні теми «Головна інтонація» та при виконанні української народної пісні «Дударик», учні можуть використовувати знання з української літератури.

У нашій практиці на уроках української літератури в 4 класі при вивченні теми «Щедрівки» учні із задоволенням виконували всім класом українські щедрівки «Ой сивая та і зозулечка», «Щедрик, щедрик, щедрівочка», «Засівальна». При вивченні теми «Народна обрядова поезія. Обжинкові пісні» учні, застосовуючи знання українських обрядів, отримані на уроках з предмету «Я і Україна», вміло демонстрували манеру народного співу, що дозволило більшості отримати високі оцінки.

Слухання музичних творів з їх наступним розбором, розучування хороших творів й робота з музичною імпровізацією припускає використання знань і вмінь, одержуваних учнями на уроках української мови й літератури. Це поняття про цілісність тексту і його частини, значеннєві й лексичні зв'язки частин тексту, теми й основної думки тексту; уміння самостійно виявити зміст твору, послуговуючись лексичними синонімами для більш точного викладу думок, уміння виразно висловлюватися й долати невиправдане повторення слів; уміння правильно вимовляти слова, виразно читати текст, визначати в словосполученні головні слова, і вміння дотримуватися правильної інтонації при їхній вимові. При вивченні української народної музичної творчості та її зв'язків із професійним музичним мистецтвом використовуються знання учнів з історії, їх уявлення про побут українського народу й народну творчість.

Зазначимо, що всі перераховані дидактичні умови взаємопроникають одна в одну і доповнюють одна одну.

Використання дидактичних ігор етно-художнього змісту в початковій школі

Застосовуючи засоби формування етно-художньої культури молодших школярів ми з'ясували, що учні досить негативно ставляться до вчителя, якщо він:

1) Нав'язує їм своє ставлення до етно-художнього змісту навчального матеріалу.

2) Виявляє негативні емоційно-оцінювальні реакції на відповіді та самостійні судження учнів, втрачає міру в емоційності, яка підказується художньо-естетичним контекстом.

3) Пробоє демонструвати те ставлення, що ним не відчувається, однак нав'язане офіційним тлумаченням етно-художньої культури. Це сприяє перекрученню розуміння учнями досліджуваних явищ і процесів.

4) Виявляє байдужість і холоднечу в стосунках із учнями, відстороненість від змісту навчального матеріалу, що перешкоджає формуванню етно-художньої культури в кожного учня.

Зняття багатьох із зазначених вище негативних моментів сприяє

включення учнів у спеціально організовані дидактичні ігри, побудовані на етно-художньому матеріалі.

Наведемо приклади. Для активізації уваги школярів на вивчення нового матеріалу може бути використана дидактична гра «Дерево мудрості» [2].

На дошці малюється «Дерево Мудрості», учням роздається кілька аркушів паперу зеленого кольору. Учні слухають розповідь вчителя про життя і творчість композитора, придумують запитання щодо почутого, записують їх та вішають на «Дерево мудрості». Після цього кожен учень підходить до «Дерева», зриває записку, читає й відповідає. Решта оцінює запитання та відповіді.

1 клас, тема уроку музики «Свято врожаю – веселе народне свято». Урок доцільно провести у вигляді гри [5].

Мета гри полягає в ознайомленні учнів з народними музичними іграми, заохочення їх до інсценізацій. Використання гри дозволяє виховувати інтерес та повагу до народних свят, звичаїв та традицій, що сприяє усвідомленню кожного з учнів себе як частки свого народу. Може бути використана пісня В. Гребенюка «Осінь» та розучена українська народна пісня-гра «Ходить гарбуз по городу», яка має допомогти учням відчувати музичні образи в пісні.

Завдяки грі в учнів формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших.

На уроках української літератури можна використовувати гру «Озвучуємо вірші» [4].

Пропонується учням віршований фрагмент українського твору. Заздалегідь готуються плакати із записами віршованих фрагментів, учні повинні підібрати до них ритм, плескаючи в долоні, промовити ритмоскладами. Також можливо використовували цю гру на уроках музики, оскільки крім віршів можна озвучити прислів'я, приказки тощо.

Для активізації музичного сприйняття можливе використання гри за В. Федорчуком «Зачарована квітка» [3].

На дошці вішається плакат, який зверху прикривається паперовими аркушами – «пелюстками» (приблизно 10 «пелюсток»). Дітям розказують, що кожний музичний твір – «зачарована квітка». Щоб «зняти чари», розкрити, побачити квітку, пізнати її красу, вони повинні спочатку уважно прослухати українську пісню. А потім зуміти розказати, що відчували під час сприймання музики. Кожен учень, який висловлює своє враження, відкриває одну пелюстку. Гра триває до тих пір, поки «зачарована квітка» повністю не розкриється.

На уроках української мови доречно використовувати гру за С. Сандаковою «Хто швидше скаже скоромовку» [6].

Учням у виді відпочинку пропонується позмагатися у виконанні українських скоромовок. Учні діляться на 2-3 команди (можливо розподілити по рядах). Перші представники кожної команди читають першу скоромовку, другі – другу тощо. Виграє команда, яка швидше і правильніше виконала скоромовки..

Приклади використаних скоромовок:

Чотири сірих кішечки,

*Не втомлені ні трішечки,
Танцюють на довітках
Все під природівки:
Чок-чок, каблучок!
Чукі-чукі-чукі-чок!*

*Дід з бабусею у парі
Вдвох затіяли танок,
Згубив дід окуляри,
А бабуся – чобіток. (О. Маруніч)*

Під час проведення та після проведення гри треба постійно підбадьорювати учнів, а переможців конкурсу повинен вітати весь клас, це дозволяє збудувати чемні й теплі стосунки між учнями.

Також на всіх уроках треба використовувати музичні загадки, вікторини тощо. Такі ігри можна проводити фронтально для всього класу, або як змагання між командами. Пропонуємо приклади загадок:

*То товстішає, то худне,
На всю оселю голосить (Баян, або волінка).*

*З піснею цією діти виростають,
Бо її матуся кожному співає (Колискова).*

*Десь у гаї народилась,
А у хаті опинилась.
Була німа і нежива,
Тепер говорить і співає (Сопілка).*

На всіх етапах роботи можливе включення кросвордів та українських лічилок. Вдале їх зібрання міститься в роботах М. Батицького [1].

Задача «Народні музичні інструменти»

Мета: розвиток мислення, пам'яті, закріплення знань про народні музичні інструменти.

Хід гри. Учні заповнюють назви народних інструментів за горизонталлю.

Якщо задача виконана правильно, слід на основі отриманих літер додумати, який ще інструмент «заховався» за вертикаллю.

1. Народний струнний щипковий музичний інструмент.
2. Народний струнний щипковий музичний інструмент з трьома або чотирма струнами. Для здобуття звука використовують медіатор.
3. Старовинний дерев'яний інструмент, призначений для виконання музики.
4. Акордеон з кнопками.
5. Ударний музичний інструмент.
6. Струнний музичний інструмент, учасник симфонічного оркестру.
7. Старовинний народний музичний інструмент, відомий в Україні, Білорусі, Польщі, Болгарії, Шотландії, Удмуртії та в інших країнах. Який складається з декількох трубок, що кріпляться до торби або міхура з повітрям.

Для виявлення знань учнів щодо особливостей етно-художньої культури може бути використаний тест. Наведемо його зміст.

| | | | | | | |
|---|---|---|----|-----|----|---|
| | | 1 | о | ,б | з | а |
| 2 | 2 | о | м | р | фа | |
| | | | | 3 | і | р |
| | | | | 3 л | | а |
| | | 4 | аа | я | н | |
| | | 4 | | лл | | |
| | | 5 | аа | р | а | б |
| | | | | йй | | |
| | | 6 | кк | р | и | п |
| 7 | 7 | о | л | и | н | к |
| | | | | аа | | |

Тест.

- Кожна нація, кожен народ має свої звичаї, що виробилися протягом...?
 - багатьох століть;
 - одного століття;
 - кілька років
- Елемент соціальної й культурної спадщини, який передається наступним поколінням і зберігається протягом тривалого часу в суспільстві – це...?
 - обряд;
 - звичай;
 - традиція
- «Той, хто забуває звичаї своїх батьків, карається людьми і Богом. Він

блукає по світу як блудний син, і ніде не може знайти собі пристановища, бо він загублений для свого народу». Як би ти назвав цей вислів?

а) прикмета; б) повір'я; в) звичай

4. Народна гра у жмурки – «киці-баба» – це...?

а) весняна гра; б) уривок із ритуалу; в) дитяча гра

5. Різдвяний день вважається народженням...?

а) Ісуса Христа; б) Петра I; в) Святого Миколая

6. Напередодні якого свята жінки випікали обрядове печиво – «жайворонків», та давали дітям, щоб ті закликали весну?

а) на Масницю; б) на Благовіщення; в) на Стрітіння

7. Купальське дерево уособлює в собі...?

а) Дерево смерті; б) Дерево життя; в) Дерево нещастя

8. Як люди вітаються один до одного на Паску?

а) Добрий день; б) зовсім не вітаються; в) Христос воскрес.

Під час формування етно-художньої культури в молодших школярів, ми виокремили такі важливі моменти:

1) Поспіх, квапливість і перенесення уваги зі змісту й цінності матеріалу на швидкість заучування віршів, пісень тощо знімає момент безкорисності й особистісної причетності до пізнавальної діяльності.

2) Аморфність, нечіткість чи відсутність динаміки при формуванні етно-художньої культури, як правило, заглушує емоційність та захопленість учнями процесом пізнання.

3) Надто чітка структура уроку, відсутність імпровізації робить його малозначущим для школярів, закриває від них особистість учителя, його професійно-педагогічну культуру.

4) Зайва регламентація дій, зокрема у дидактичній грі, гальмує розвиток емоційної сфери учнів, їх творчих здібностей.

Висновки. Етно-художня культура молодших школярів – це складне динамічне особистісне утворення, яке виражає рівень їх володіння певною системою знань у галузі мистецтва, розвиненість художньо-естетичного бачення оточуючої дійсності, художнього смаку та вияву майстерності у художньо-творчій діяльності. Вона є синтезом притаманних особистості якостей, тому етно-художня культура формується протягом життя людини, внаслідок засвоєння нею культурних цінностей нації й людства.

Етно-художня культура людини безпосередньо пов'язана зі сприйняттям, оцінкою та виробництвом художніх творів у певній галузі мистецтва. Вона розвивається в процесі занять художньо-творчою діяльністю і при перенесенні теоретичних знань законів мистецтва в творчий досвід.

Етно-художню культуру особистості потрібно розвивати з раннього віку, особливо цінним у цьому відношенні є молодший шкільний вік. Правомірність цього твердження виходить з численних наукових досліджень щодо важливості розвитку чуттєвої, емоційної, творчої, а не лише інтелектуальної сфери особистості. Адже етно-художня культура є вираженням найвищого рівня прояву емоційної розвиненості людини, її вміння «бачити почуттями», співпереживати, любити.

Формування етно-художньої культури молодших школярів має бути цілісним виховним процесом, тому вимагає виявлення й створення сприятливих дидактичних умов у навчальному закладі.

Література

1. Батицький М. В. Музична мозаїка: Музично-дидактичні ігри / М. В. Батицький. – К. : Музична Україна, 1990. – 80 с.
2. Гумінська О. О. Уроки музики у загальноосвітній школі : [методичний посібник] / О. О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 104 с.
3. Дидактичні ігри на уроках музики : науково-методичний посібник / О. А. Пермяков, І. М. Власенко, О. О. Лаврентьєва. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 264 с.
4. Измайлова Е. Л. Воспитание музыкальных навыков в детских играх / Е. Л. Измайлова. – М. : Музыка, 1964. – 28 с.
5. Островський М. С. Уроки музики. 1-4 класи : [посібник для вчителя] / В. М. Островський, М. В. Садір. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 60 с.
6. Сандакова С. С. Где живут нотки? (сценарий внеклассного мероприятия для учащихся начальных классов) / С.С. Сандакова // Музыка в школе. – 2006. – № 4. – С. 23–32.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения в двух томах / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика. – 1974. – 320 с.
8. Шумакова К. С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ / К. С. Шумакова // Образование и наука. – 2008. – 68 с.

О. В. Малихін, І. С. Павленко

Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Розчарування в предметоцентричній, технократичній моделі шкільної освіти спрямовує педагогічну думку до переоцінки функцій освіти, її змісту й методологічних засад. Коло сучасних досліджень концентрується навколо ідей культуровідповідності та антропологізму як важливих орієнтирів у становленні й розвитку особистості в освітньому просторі.

Ідею про те, що шкільна освіта повинна бути відбитком сучасної для неї культури вперше чітко зартикулював у своїх творах видатний німецький педагог ХІХ ст. Ф.-А. В. Дістерверг. Принцип культуровідповідності, що дістав теоретичне обґрунтування поряд із принципами природовідповідності та самодіяльності в його праці «Керівництво до освіти німецьких учителів» («Посібник для освіти німецьких учителів»), проголошував урахування умов життя та специфіки національної культури у процесі навчання й виховання дитини: «Ми не починаємо свого життя з порожнього місця, з самого початку, але продовжуємо життя попередніх поколінь. Тому наше існування частково визначається успадкованими, частково прийнятими нормами та звичаями; тобто взагалі воно визначається історією. Якщо ми виявляємо протиріччя між тим, що існує, і тим, що повинно бути, то ми маємо час схилити наших сучасників до кращого й погане перетворити на хороше ... Іншими словами,

дійсність завжди залишається далекою від ідеалу, тобто завжди можна уявити собі стан більш високий, ніж уже досягнутий. На цьому ґрунтується здатність людства до досконалості ... Мета змінюється у процесі руху. Вона видозмінюється відповідно до стану культури. Освітній ідеал певного часу складає також і мету навчання для певного часу. Принцип культуровідповідності в навчанні й вихованні вимагає прямування цим ідеалом» [14, с. 412-413].

На вітчизняних теренах майже на століття раніше вказував на взаємозв'язок освіти й культури геніальний український філософ і педагог Г. Сковорода. «Пізнай свій народ, а в народі – себе» [36, с. 254], – цей заклик українського філософа знайшов своє теоретико-педагогічне продовження у працях К. Ушинського, П. Юркевича, Г. Ващенко.

У ХХ ст. думка про те, що навчальний заклад повинен сформувати людину культури знайшла своє відбиття в теоріях і концепціях В. Біблера, Б. Бім-Бада, С. Бондаревської, А. Вербицького, В. Верещагіна, І. Зязюна, М. Кагана, В. Костомарова, Т. де Шардена та багатьох інших учених. В умовах сучасної соціокультурної кризи науковці звертаються до ідей наших видатних попередників і сучасників, пропонують ймовірнісні варіанти виходу з неї, створюють умови для самозмін, удосконалення, наповнення новим ціннісним сенсом існуючих форм соціальної (педагогічної) діяльності: «...можливість такої метаморфози криється у здатності особистості актуалізувати ті чи інші елементи загальнолюдського культурного спадку, що має гігантський потенціал як реалізованих, так і нереалізованих сенсів, норм поведінки, зміни соціальної дійсності», – зазначає сучасна дослідниця, філософ Л. Штомпель [45, с. 654].

Політехнічна спрямованість шкільної освіти, що історично склалася ще за радянських часів, призвела до відриву між реальними потребами учнів, вимогами життєвої практики та характером освіти, яку набувають школярі у період навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Рівень складності змісту шкільних дисциплін, великий обсяг інформації, яка щорічно вводиться у педагогічну практику не дозволяє відмовитись від предметного викладання, що, однак не сприяє формуванню в школярів цілісного уявлення про загальнокультурні феномени, сучасні полікультурні процеси, тенденції до зближення та інтеграції культур.

Тож орієнтація на формування людини культури у період шкільного навчання, яка здатна до самотворення протягом усього життя, розглядається нами як відродження традицій європейської педагогіки. З огляду на це потребує окремого й більш поглибленого дослідження зміст і структура загальнокультурної компетентності старшокласників, шляхи й сучасні засоби її формування.

Загальнокультурна компетентність особистості в категорійному полі сучасних досліджень

Зауважимо, що в постіндустріальному суспільстві, яке характеризується величезними досягненнями в галузі інформаційних та виробничих технологій; культура поступово втрачає свій ціннісний сенс, її зміст вихолощується й

нівельність, зводиться до масових форм сприйняття та розваг. Засоби масової інформації та Інтернет ліквідують міжнародні межі та кордони, створюють ілюзію входження людини в світову культуру, а між тим, як правило, молодій людині нав'язується «культурний сурогат», який не має ніякого стосунку до реальних культурних цінностей. І справжня культура, уособлена в літературних, художніх, музичних артефактах, сьогодні так само недоступна широкому загалу, як і два століття тому. З урахуванням того, що нині наука не є ціннісно-нейтральною діяльністю, цінність власне наукової творчості визначається також саме станом культури.

Неодноразово у працях вчених зазначалося, що надати визначення такому комплексному поняттю, як «культура», надзвичайно складно. Г. Єлізарова вказує, що культура належить до класу аксіоматичних понять, які видаються «інтуїтивно прозорими»: «Такі концепти (серед них «життя», «суспільство», «справедливість») настільки широкі та багатозначні, що навіть термінологічно кожен дослідник може вкладати в них свій сенс і при цьому тривалий час вести дискусію, не вступаючи у протиріччя з тими сенсами, які вбачають інші» [18, с. 4]. М. Агар, підкреслюючи виняткову комплексність цього поняття, називає культуру «концептуальним монстром», базовим, фундаментальним та винятково важливим феноменом, який ніхто не може зрозуміти, спільне, що об'єднує різних людей, і відмінне, що зумовлює різницю між ними. На думку філософа, теолога, мислителя Тейяра де Шардена, культура є єдиною сферою прояву людської душі та думки. Вона фіксує, закріплює всі духовні пошуки та розумові досягнення людства; надає можливість новим поколінням, використовуючи попередній досвід, здійснювати рух назустріч Богу, і свобода волі, надана людині, повинна бути свідомо до цього спрямована [44].

У силу складності цього феномену деякі дослідники взагалі відмовляються від сталого визначення (спроби вичерпного визначення поняття культури малопродуктивні, зауважує Г. Єлізарова [18]), інші ж свідомо обмежують поле дослідницької діяльності, намагаючись зосередитись або на його формі, або на змістові. Наприклад, М. Каган тлумачить культуру як «довготривалий процес, що історично розвивається, й охоплює:

- 1) якості самої людини як суб'єкта діяльності;
- 2) способи діяльності людини, не притаманні їй, але нею створені;
- 3) розмаїття предметів – матеріальних, духовних, художніх, у яких опредмечені процеси діяльності;
- 4) вторинні способи діяльності, які служать уже не «опредмеченню», а «розпредмеченню» тих людських якостей, які зберігаються у предметному бутті культури, себто їх засвоєнню та привласненню людьми;
- 5) функції людини, яка збагачується, розвивається, оволодіває культурою завдяки розпредмеченню, перетворюючись, тим самим, на її творця [20, с. 9-10].

У вітчизняній гуманітаристиці найбільш типовими прикладами визначень поняття «культура» (на загал їх більше двох сотень) можуть слугувати такі:

- культура – «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, утілений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних

і духовних цінностях» (А. Шукін [27, с. 129-130]); у визначенні ототожнюється поняття культури в широкому сенсі з культурою духовною;

- культура – «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» ([6, с. 472]); у цьому визначенні наголошується на матеріальній складовій і водночас втрачається компонент унікальності, властивий цьому феномену;

- культура – «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що втілюється у форми й типи організації життя та діяльності людей, у їх взаємини, а також у створювані ними матеріальні та духовні цінності» ([34, с. 486]); це визначення відзначається розумінням дискретності людської особистості та імплікацією моделей поведінки («створювані ... цінності»);

Для наведених вище та подібних визначень є характерною комплексність і спроба охарактеризувати явище на високому рівні абстрагування.

Зарубіжна гуманітаристика, як правило, чітко розмежовує суб'єктивну й об'єктивну культуру. Перший термін стосується очевидних, матеріальних сторін культури, таких, як артефакти, створювані людьми, а термін «суб'єктивна культура» стосується нематеріальних аспектів буття людини, таких, як цінності, ставлення, норми поведінки, соціальні ролі. У багатьох працях підкреслюється, що людям, як правило, набагато складніше обговорювати, спостерігати та розуміти суб'єктивні елементи власної культури, особливо, якщо вони вступають у конфлікт одне з одним. Саме в цій сфері й відбувається більшість випадків непорозуміння в ході міжкультурного спілкування.

Нині, коли широко обговорюються проблеми розуміння людини, її буття, системи міжособистісних стосунків, коли відбувається осмислення діалогу культур як умови взаєморозуміння, толерантності та плюралізму, у конкуренції освітніх парадигм віддаємо перевагу, поряд з компетентнісною, саме культурологічній парадигмі, що спирається на гуманні, культурологічні етичні засади у предметному та міжпредметному втіленні.

Поволі змінюються погляди щодо якості шкільної освіти в контексті більш глибокого її розуміння як культурного процесу, що втілюється в гуманних та творчих способах взаємодії його учасників; уявлення про особистість школяра, який є носієм, окрім соціальних властивостей, різних суб'єктивних властивостей, пов'язаних із поняттями автономії особистості, незалежності, здатності до обміркованого вибору, рефлексії, саморегуляції, у зв'язку з чим змінюється його роль у педагогічному процесі, за школярем закріплюється статус суб'єкта освіти й власного життя.

Єдність компетентнісного та культурологічного підходів створює відповідне теоретичне та методологічне тло для нашого дослідження.

Практично всі класифікатори учнівських компетентностей (Н. Бібік, І. Зимня, В. Шадріков, А. Хуторської) виокремлюють як одну зі стрижневих *компетентність загальнокультурну*. Українськими науковцями визнано, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім

формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, введення та закріплення принципів толерантності, плюралізму. Загальнокультурна компетентність дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;

- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;

- послуговуватися рідною та іноземною мовою, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;

- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;

- опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних й інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [21, с. 86].

У «Державному стандарті базової й повної середньої освіти» загальнокультурна компетентність визначається як одне з фундаментальних понять, на яких базується середня освіта школяра (поряд із поняттями громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної, комунікативної компетентності), і тлумачиться як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [17, с. 1].

Для наших досліджень вважаємо це визначення загальнокультурної компетентності стрижневими. Поряд із ним, у сучасних дисертаційних роботах, предметом дослідження яких є загальнокультурна компетентність суб'єктів навчального процесу, знаходимо й інші тлумачення цього феномену. Як комплексну інтегративну характеристику, яка вимагає багатоаспектного підходу до її вивчення визначають загальнокультурну компетентність Л. Веселова, Г. Дмитрієв, Т. Єжова, Д. Іванов, Н. Конасова, О. Лебедев, Н. Мечковська, А. Петров, Н. Сушкова, С. Троянська та інші.

Російська дослідниця Т. Єжова, вивчаючи феномен формування загальнокультурної компетентності студентів в освітньому процесі, пише, що саме загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і стосунки з соціумом. За визначенням дослідниці, загальнокультурна компетентність є значимою інтегративною якістю особистості, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та емоційний компоненти, що забезпечує єдність загальної й майбутньої професійної культури та визначає здатність суб'єкта включатися в діяльність й орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі. Т. Єжова зазначає, що значущість цієї інтегративної якості особистості підвищується у зв'язку з переходом від традиційної до особистісно орієнтованої освітньої парадигми,

оскільки суспільство потребує активних, компетентних спеціалістів, здатних самостійно приймати рішення й готових взяти відповідальність за їхнє здійснення, людей, здатних чітко формулювати мету й конструювати шляхи її досягнення. Результативність формування загальнокультурної компетентності авторка пов'язує із забезпеченням відповідної мотивації до високоінтелектуальної праці, участю суб'єктів навчального процесу у відборі змісту, методів і форм навчання, поетапною реалізацією ідеї «діалога культур» засобами включення в міжкультурну комунікацію [17, с. 4].

Оригінальне авторське визначення поняття загальнокультурної компетентності знаходимо в С. Троянської. Для неї загальнокультурна компетентність – це «інтегративна спроможність особистості того, хто навчається, зумовлена досвідом освоєння культурного простору, рівнем навченості, вихованості та розвитку, орієнтована на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при розв'язанні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру» [40, с. 15]. С. Троянська у своєму дослідженні пропонує технологію формування загальнокультурної компетентності особистості засобами «музейної педагогіки» [40], а в низці статей стверджує, що загальнокультурна компетентність суб'єктів навчального процесу знаходить своє втілення у привласненні продуктів культурного процесу, – вивчення, розуміння культури; залучення до культури як системи цінностей через переживання у процесі духовного взаємообміну; привласнення продуктів культури у формі навченості та співтворчості.

Як мету літературної освіти школярів тлумачить загальнокультурну компетентність Л. Веселова [8]. Результативність її формування вчена пов'язує з розробкою критеріїв відбору текстів для інтегративного культурологічного коментування, визначення видів навчальної інформації, яка залучається для культурологічного коментування та розробкою відповідної методики.

Загальнокультурна компетентність учнів є предметом дослідження й О. Єгоршиної, яка визначає її як комплексну властивість, що об'єднує у своїй структурі інформаційний, операційно-діяльнісний, аксіологічний та креативний компоненти. Проблему формування загальнокультурної компетентності сучасних школярів дослідниця пропонує розв'язати засобами впровадження «інтерактивних технологій викладання літератури», які сприяють формуванню цілісної картини світу у свідомості учнів, усебічному розвитку мислення, підвищенню навчальної мотивації, забезпечують високий рівень знань, знижують навчальне навантаження й дозволяють виключити дублювання матеріалу в різних навчальних дисциплінах [16].

Детальну розгорнуту характеристику загальнокультурної компетентності учнів пропонує О. Лебедев, вважаючи її складовою загальної освіченості школяра разом із функціональною грамотністю, допрофесійною та методологічною компетентностями. На його думку, загальнокультурна компетентність утілюється в здатність учнів пояснювати явища дійсності, вільно орієнтуватися в світі культурних цінностей. Досягнення загальнокультурної компетентності повинно стати заздалегідь спланованим результатом загальної освіти школярів. У роботі «Формування

загальнокультурної компетентності учнів як ціль та результат шкільної освіти» вчений зазначає, що загальнокультурна компетентність передбачає орієнтацію в джерелах культури – творах художньої літератури, музичного зображувального театрального мистецтва, музейних експозиціях, творах науково-популярної літератури. Важливим компонентом загальнокультурної компетентності школяра є здатність орієнтуватися в джерелах інформації. Відбирати їх для розв'язання пізнавальних завдань за певними критеріями, провідним із яких повинна бути достовірність. Також важливим компонентом цього феномену є здатність пояснювати явища дійсності та орієнтуватися у важливих проблемах суспільного життя (сутності проблем, причинах виникнення, думках щодо розв'язання), здатність орієнтуватися в світі соціальних, моральних, естетичних цінностей [26]. Аналогічні судження знаходимо й у Н. Конасової, яка вважає загальнокультурну компетентність показником освіченості учня загальноосвітньої школи [23].

Дотичними до поняття «загальнокультурна компетентність» є поняття соціокультурної (А. Муратов, С. Ніколаєва, А. Полєнова, В. Сафонова), міжкультурної (Н. Алмазова, М. Апальков, Г. Єлізарова, Ю. Кузьменкова, А. Муратов, Т. Овсяннікова, Н. Сушкова) компетентностей, загальногуманітарної (гуманітарної) компетентності, загальнокультурних умінь (К. Абульханова-Славська, П. Гальперін, Н. Міняєва).

У вітчизняній педагогіці та методиці викладання іноземних мов поняття соціокультурної компетентності трактується переважно у вузькому аспекті, як поняття, що втілює зміст навчання іноземних мов (І. Воробйова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, А. Полєнова, В. Сафонова, А. Щукін та інші). Відповідно до тезаурусу ЮНЕСКО воно повинно бути ізоморфним поняттю «соціокультурна діяльність» й узагальнено відбивати істотні характеристики категорій «соціальна діяльність» та «культурна діяльність» [12]. Суто методичне визначення соціокультурної компетентності знаходимо в А. Щукіна: «сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовної поведінки носіїв мови та здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, слідуючи звичаям, правилам поведінки, нормам етикету, соціальним умовам та стереотипам носіїв мови» [27, с. 316]. О. Башманівський, С. Ніколаєва пишуть про те, що компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна, яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій: «країнознавча – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни); лінгвокраїнознавча передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації» [30, с. 43].

Н. Петрищева в своїх роботах робить висновок, що соціокультурна

компетентність передбачає знання реалій рідної країни та реалій країн, мова яких вивчається, уміння адекватно оперувати, інтерпретувати, узагальнювати та представляти інформацію про спільне й відмінне в різних культурах. До речі, ця ж авторка безспідставно стверджує, що в низці наукових робіт загальнокультурна та соціокультурна компетентності розглядаються як синонімічні поняття. Ми не поділяємо такої точки зору та стверджуємо, що соціокультурна компетентність є поняттям, підпорядкованим відносно поняття загальнокультурної компетентності [32].

Соціокультурна компетентність з педагогічної точки зору визначається (А. Поленова [33]) як здатність особистості свідомо й продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно розв'язуючи завдання соціуму, суб'єктивно осмислюючи можливості варіантів відповідної поведінки всіх, з ким особистість вступає в соціальну взаємодію, сприймати різні форми культурного самовиразу та творчості позитивно орієнтованих соціальних груп та окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору. Загальнокультурні вміння (Н. Міняєва [29]) – сукупність дій школярів, які характеризують рівень розвитку культури з точки зору соціально схвальних норм поведінки. Н. Міняєва виокремлює знаннєвий, емоційний, поведінковий компоненти загальнокультурних умінь. Не занурюючись у подібні класифікації (оскільки не вміння є предметом нашого дослідження), зазначимо, що загальнокультурні вміння, з нашої точки зору, є складовою частиною загальнокультурної компетентності старшокласників.

Питанням міжкультурної компетентності в теперішній час приділяється чільна увага як у наукових колах, так і з боку педагогів, лінгвістів-практиків. На думку Ю. Кузьменкової, міжкультурна компетентність охоплює широке коло проблем – «від необхідності набуття фонових історико-культурних знань до навчання поведінковим мотивам, що проявляються через інтонацію й жести, та пояснення розбіжностей у сфері комунікації, характерних для представників різних культур» [24, с. 32].

Загальногуманітарна компетентність / компетенція визначає якість відбору та представлення навчальної інформації у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу (А. Щукін [27, с. 186]). Переважно це поняття використовується як професійна характеристика педагога чи викладача, та може застосуватися як узагальнювальна підсумкова характеристика навчальної та позанавчальної (зокрема, виховної) діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу – школярів, студентів. Наприклад, Є. Шулева визначає гуманітарну культуру як інтегративну якість, що включає в себе високий рівень освоєння гуманітарних наук, оволодіння методом наукового мислення, систему загальнолюдських ціннісних орієнтацій, що проявляються в розвитку активнотворчих сил і здібностей людини, досліджуючи виховний процес [46].

Зіставляючи ці визначення з основними дефініціями загальнокультурної компетентності переконаємося у справедливості твердження М. Бахтіна щодо культурної зумовленості людського буття та людини як унікального мікрокосму культури, яка творить себе у процесі взаємодії з іншими особистостями. М. Бахтін у своїх працях доводив, що цей діалог може

відбуватися не лише між різними особистостями, він відбувається всередині кожної особистості, у її свідомості, у зіставленні двох і більше позицій [3].

Теорія діалогу культур тісно пов'язана з гуманістичними теоріями особистості. Спільним для цих теорій може слугувати положення щодо найбільш повного розкриття потенціалу особистості в умовах діалогу, який найбільше використовує потенціал культури, органічно вписується в механізми її функціонування та розвитку (В. Біблер [4]).

У таблиці 1 «наводяться тлумачення поняття загальнокультурної компетентності тих, хто навчається, що дозволяє віддзеркалити основний спектр понятійної творчості вітчизняних і зарубіжних педагогів-дослідників. Підкреслимо, що сам феномен активації явища загальнокультурної компетентності в науково-педагогічному середовищі є, на наш погляд, своєрідною відповіддю на панування так званого «технократичного мислення» (термін В. Зінченка [19]), технократичних освітніх імперативів, що панували у ХХ ст. й продовжують панувати в ментальному полі сучасних педагогів, «світогляду, найсуттєвішими рисами якого є примат засобів над метою, мети над сенсом та загальнолюдськими інтересами, сенсу над буттям і реаліями сучасного світу, техніки (у тому числі й психотехніки) над людиною та її цінностями ...

Таблиця 1

Найпоширеніші визначення загальнокультурної компетентності

| Автор (автори) | Сутність визначення |
|--|---|
| Державний стандарт (2011 р.) | Здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності. |
| Н. Бібик, О. Овчарук, Л. Ващенко, О. Локшина | Сфера розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму й дозволяє аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності. |
| С. Троянська | Інтегративна спроможність особистості того, хто навчається, зумовлена досвідом освоєння культурного простору, рівнем навченості, вихованості та розвитку, орієнтована на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при розв'язанні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру |
| О. Лебедев, Н. Конасова | Складова загальної освіченості школяра поряд з функціональною грамотністю, допрофесійною та методологічною компетентностями, утілюється в здатність учнів пояснювати явища дійсності, вільно орієнтуватися в світі культурних цінностей. |
| Т. Єжова | Значима інтегративна якість особистості, яка поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та емоційний компоненти, що забезпечує єдність загальної й майбутньої професійної культури та визначає здатність суб'єкта включатися в діяльність й орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі. |

Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людського переживання й гідності» [19, с. 257]. Саме такий світогляд сьогодні культивується в суспільній свідомості та продовжує відігравати не останню роль у виникненні багатьох і глобальних, й індивідуальних проблем, перешкоджає прищепленню підліткам і юнакам гуманних норм і цінностей. Запобіжником такої ситуації повинна слугувати загальнокультурна компетентність учня старшої школи.

На основі здійсненого аналізу можемо надати узагальнене визначення *загальнокультурної компетентності (ЗКК) учня старшої школи* – це інтегрована властивість особистості, зумовлена освоєнням світової й національної культурної спадщини, що спонукає старшокласника до активного використання культурних еталонів і цінностей у повсякденній взаємодії з оточуючими, стимулює прояв розсудливості й толерантності, у тому числі – при розв'язанні навчальних, пізнавальних, міжособистісних проблем.

Зміст і структура загальнокультурної компетентності старшокласників

У сучасних дидактичних дослідженнях (В. Байденко, А. Вербицький, І. Зимня, А. Хуторської та інші) зазначається, що обов'язковими компонентами (елементами) компетентності будь-якого виду можна вважати:

- 1) позитивну мотивацію до прояву цієї компетентності;
- 2) ціннісно-сенсове ставлення до змісту та результату діяльності;
- 3) знання, що лежать в основі способів здійснення відповідної діяльності;
- 4) уміння, досвід, навички успішного здійснення дій на базі отриманих знань [2, с. 345].

Вітчизняні аналітичні дослідження цього напрямку наголошують: основні завдання, що ставлять перед собою програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя (*principal objectives for Lifelong Learning*). У багатьох економічно розвинених країнах передбачають поняття культурної компетентності (*Cultural competence*), яке має охоплювати:

- розвиток набуття знань і вироблення навичок для продуктивної робочої сили та конкурентної світової економіки;
- сприяння розвитку творчості, інноваційному мисленню та підприємництву;
- підвищення та поширення рівня активної участі в навчанні;
- створення оточення, що сприяє інтеграції в життя суспільства;
- підвищення стандартів викладання та навчання;
- сприяння створенню суспільства знань;
- сприяння розумінню всіх громадян важливості навчання впродовж життя у різних компонентах;
- створення бази даних зі стратегії та заходів, що сприятимуть доступу до навчання впродовж життя для всіх громадян;

- забезпечення та проведення стратегій щодо освітньої політики, тренінги, у перспективі – отримання роботи для молоді, соціальна адаптація в суспільстві та інформатизація суспільства [37].

Такий склад культурної компетентності, визначений науковцями ще в 2003 році, є загальним, таким, що потребує уточнення й конкретизації на рівні загальнокультурної компетентності старшокласника як однієї з ключових компетентностей учня сучасної української школи.

У структурі загальнокультурної компетентності (ЗКК) учнів старшої школи виокремлюємо структурні елементи – складники. Складник – «складова частина чого-небудь, компонент» [6, с. 1137]. Органічна єдність, сполучення та комбінування складників утворюють індивідуальну неповторність загальнокультурної компетентності особистості. За твердженням А. Хуторського, категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості й цілездатності освітнього процесу, а зміст освіти визначається чотирьохкомпонентною моделлю, – знання, уміння. Досвід творчої діяльності й досвід ціннісного ставлення [43].

У «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» та «Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» [100] йдеться про елементи ЗКК, що відбиті в «соціокультурній змістовій лінії» предметів гуманітарного циклу: передбачається засвоєння школярами «найважливіших світоглядних, етичних, естетичних та інших понять, ідей, відомостей, пов'язаних із національною та світовою культурою. Відображення в мові особливостей бачення світу, способу життя та мислення, особливостей культури, характерних для певного народу», «системи світоглядних, культурознавчих, естетичних, етичних, історичних відомостей, відображених у мові, що вивчається», уявлень про «індивідуальність; вільний розвиток людини; свободу й відповідальність; толерантність; мораль; цінності в житті людини й суспільства ... багатоманітність культури; культурну спільність людей» [13]. Цей короткий огляд дозволяє отримати уявлення про те, що гуманітарні знання сучасний старшокласник отримує в нерозривній єдності з комплексом загальнолюдських культурних цінностей. Тому стрижневим у структурі загальнокультурної компетентності учнів старшої школи є когнітивно-аксіологічний складник.

Когнітивно-аксіологічний складник: знання (для нашого дослідження гуманітарні знання, знання з предметів гуманітарного циклу), ерудованість, цінності й ціннісні орієнтації учнів старшої школи, орієнтації старшокласників у культурних контекстах.

У шкільній загальноосвітній підготовці школярів до середини 90-х рр. акцент спрямовувався виключно на інтелект та знання. У сучасних дослідженнях інтелект тлумачиться не як самоцінність, а як засіб опанування культурного спадку людства й засіб «вирощування» самостійності школяра. Шкільна освіта розглядається нині не як система нав'язування чи прищеплення певних догматичних знань і поведінкових моделей, а як соціокультурний осередок, у якому школяр засвоює та створює важливі для себе світоглядні й аксіологічні знання, переконання, ідеали. Якщо відомий кантівський імператив

у плині століть та з цивілізаційними трансформаціями певною мірою втрачає свою беззаперечну значущість, то в соціокультурному середовищі школи інтеграція наукового та світоглядно-оцінного знання залишається значимим підґрунтям для формування компетентнісних новоутворень. Критика «знанневої» парадигми, що стала вже традиційним лейтмотивом для досліджень, спрямованих на вивчення й формування компетентностей суб'єктів навчання, нерідко завуальовує недосконалість у повноцінному засвоєнні учнями знань. Між тим, саме гуманітарні знання, повноцінно й адекватно опановані учнями у період шкільного навчання, перетворюються на засіб духовного збагачення особистості, сприяють тому, що учень перестає відчувати себе виключно об'єктом зовнішніх впливів і стає повноправним суб'єктом навчального процесу. Він отримує можливість самостійно засвоювати, оцінювати й оперувати знаннями, що стимулює й закріплює його власну зацікавленість в отриманні повноцінної освіти. У процесі передачі гуманітарних знань важливо розвинути здатність учня, особливо, – учня старшої школи, – до адекватного пізнання, розуміння, аналізу, структурування, ціннісної обробки й осмислення отриманих знань, і таким чином сформувати повну й цілісну гуманітарну картину світу. Когнітивізм у широкому розумінні відбиває специфіку процесу пізнання. Визначено, що комплексною структурою пізнання, яка дозволяє розглядати культуру з позицій когнітивізму, є когніція, яка охоплює не лише дії людини, що безпосередньо спостерігаються, а й їх ментальні репрезентації, розкриваючи при цьому внутрішні уявлення суб'єкта, що пізнає [41].

Процесуальний аспект когнітивно-аксіологічного складника загальнокультурної компетентності учнів старшої школи втілюється у «становлення людини через її входження в культуру; завдяки їй людина стає суб'єктом культури» (Ю. Пассов [31, с. 35]). Доцільним нам видається використання терміну «культурні знання» (cultural knowledge), та на відміну від суто лінгвістичних досліджень цей термін, у нашому розумінні, повинен об'єднувати знання про культурний процес у власній країні та за її межами, розуміння загальнокультурного дискурсу, що сприяв появі тих чи інших культурних феноменів. Почасти цей термін збігається з поняттям ерудиції чи ерудованості учня старшої школи («глибокі різнобічні знання у певній галузі науки чи у багатьох галузях науки й життя; ученість, обізнаність, начитаність» [6, с. 266].

З іншого боку, природа компетентностей така, що вона (компетентність) може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, себто за умови глибокої особистої зацікавленості у певному виді діяльності. Дж. Равен у зв'язку з цим указував, що поза тим, у якому виді діяльності компетентність проявляється, передбачає наявність у людини ініціативи, здатності організувати інших людей для досягнення висунутих цілей, готовність оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій. Про те, що будь-яка компетентність має вектор аксіологічного розвитку, зазначали в своїх роботах і слов'янські вчені, – Є. Бондаревська, В. Дьомін, Н. Кузьміна, В. Серіков. Та в основному знання й нині найчастіше розглядаються як засіб досягнення навчальної мети, а не як мета набуття цінностей (наприклад, гуманітарних знань як цінностей).

Цінність – «термін, що широко використовується в ... літературі для вказівки на людське, соціальне й культурне значення певних явищ дійсності» [6, с. 765], «те, що відчуття людей диктують визнати вартим над усім і до чого можна прагнути, ставитись з повагою, визнанням, шанобою» (П. Менцер); ціннісні орієнтації – «компонент світогляду особистості ... що представляє переваги та прагнення особистості або групи щодо тих або інших людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця і т. ін.)» [41, с. 596-597]. Цінності дефінуються й формуються групами потреб особистості й суспільства. Деякі соціальні психологи й соціологи застерігають від спрощеного трактування ціннісної орієнтації як засвоєння, інтеріоризації цінностей. Традиційно формування ціннісних орієнтацій школярів розглядається як основна мета й сутність виховання, та, оскільки з часів Ф. Каптерева (а до нього тезу про єдність навчання й виховання відстоювали класики європейської педагогіки, такі, як Й. Ф. Герbart, К. Ушинський) у широкий обіг увійшло поняття «навчально-виховний процес», а загальнокультурна компетентність школяра є втіленням особистісно забарвленого, переосмисленого знання, то нам видається цілком виправданим уведення до структури когнітивно-аксіологічного складника елементу ціннісного ставлення, цінностей, соціокультурної детермінованості як дидактично забарвленої одиниці.

Сучасний учень старшої школи переважно внаслідок вивчення дисциплін гуманітарного циклу повинен розумітися в різноманітних соціокультурних контекстах. Феномен контексту й контекстного навчання вперше досліджено в середовищі вищої освіти (А. Вербицький, Т. Дубовицька, А. Калашніков) і розповсюджено останнім часом на ланку старшої школи (Г. Єлізарова). «Без вказівки на існуючу роль феномену контексту неможливо уявити собі не лише психолінгвістичні та мовознавчі концепції, а й соціально-психологічні та антропологічні теорії, філософські й логічні побудови», – зауважує А. Вербицький [7, с. 8]. У працях цих педагогів контекст постає як сенсоутворювальна категорія, поряд з такими категоріями, як «діяльність», «мотив» та ін. Т. Дубовицька та Д. Дюжев, описуючи контексти змісту освіти, як стрижневий беруть соціокультурний контекст (входження навчальної діяльності в «тіло» культури, сенс опанування певного предмета у контексті життєдіяльності суспільства й особистості). У подальшому конкретизація ведеться через контекст наукового знання (усвідомлення включеності отриманих знань у систему наук), контекст навчального предмету (оволодіння системними знаннями й навичками з певного предмету), дидактичний (формування певних умінь і навичок) до контексту особистісної значущості (зміст матеріалу, самої навчальної діяльності [15]). Нам видається цілком виправданим уведення «орієнтованості старшокласника в культурних контекстах» до структури когнітивно-аксіологічного складника, адже загальнокультурна компетентність як педагогічний феномен імплікує різноманітні контексти й завдяки цьому містить значний евристичний потенціал.

Сама по собі навчальна інформація, що вивчається школярем, ще не є для

нього цінністю, навіть якщо вводиться в особисто значущому контексті. Цей процес здійснюється завдяки осмисленню знань, перетворенню знань на індивідуальний досвід. Як відомо, особистісний сенс й особистісний досвід є властивістю людини лише тоді, коли вона усвідомлює цінність знань особисто для себе. Таке усвідомлення відбувається у процесі активної інтелектуальної діяльності, коли людина (старшокласник) приймає рішення щодо важливості, суттєвості знань для самої себе. Цілком можемо погодитись з тими численними критиками традиційної освіти в тому аспекті, що вміння думати й діяти за певним алгоритмом (узірцем, схемою тощо) перешкоджає ціннісному ставленню до набутих знань. Для людини головне – спочатку осмислити знання (надати особистісний сенс), а потім – приймати рішення й діяти (відтворювати за нових умов, обставин, з недостатньою або надлишковою додатковою інформацією тощо). На основі сказаного вище виокремлюємо у структурі загальнокультурної компетентності учнів старшої школи емпірико-процесуальний складник.

Емпірико-процесуальний складник: способи навчальної діяльності, навчальні вміння й навички (загальні та спеціальні), досвід застосування гуманітарних знань. Засадничим положенням психолого-педагогічної науки є положення про те, що людина – суб'єкт спілкування, пізнання, діяльності, праці (Б. Ананьєв, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв). Діяльнісна теорія засвоєння школярем соціального досвіду через навчання, яка є фундаментальною для педагогічних досліджень, стверджує, що процес навчання відбувається не просто через передачу інформації, а у процесі його (учня) власної активної діяльності. У такій «пристрасній», за висловом О. Леонт'єва, діяльності здійснюється присвоєння соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей, систем ставлення до оточуючого світу й самого себе. Засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії на ґрунті отриманих знань є вмінням [27, с. 350]. Маємо численні класифікації навчальних умінь, запропоновані відомими дидактами (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Лернер, В. Онищук, І. Подласий, В. Сластьонін, Г. Шукіна) і методистами-гуманітаріями (І. Бім, А. Градовський, І. Грузинська, Т. Ладигенська, С. Ніколаєва, Ю. Пассов та інші). Менш відомими для вітчизняних педагогів є класифікації навчальних умінь, запропоновані зарубіжними педагогами – Дж. Дьюї, У. Кілпатріком, А. Хомски та ін. Більшість цих класифікацій розроблялася в річищі педагогіки прагматизму. Стверджується, що навчальні вміння створюють можливість виконання школярем певних дій не лише у звичних, а й у змінних умовах.

Будь-яке навчальне вміння характеризується *усвідомленістю, самостійністю, продуктивністю, динамічністю* [11]. Усвідомленість навчальних умінь полягає в тому, що, роблячи ту чи іншу дію, учень як суб'єкт навчання усвідомлює мету цієї дії та відповідно до неї активує відповідні навички (дії, доведені до автоматизму, що виконуються без поелементного усвідомлення [27, с. 165]). Самостійність умінь проявляється в можливості переносу з одного виду діяльності на інший; продуктивність уміння визначається його осмисленістю, що дозволяє не лише відтворювати засвоєні

дії, а й знаходити більш ефективні способи застосування окремих навичок; динамізм уміння дозволяє вдосконалювати його до можливого ступеня досконалості. [27, с. 350]. Деякі дидакти стверджують, що, на відміну від навички, уміння можуть утворюватись і без спеціальних вправ у виконанні будь-якої дії (А. Щукін). У такому разі воно спирається на знання й раніше набуті навички. Поряд із загальними вміннями, на основі яких формується загальнокультурна компетентність (уміння організовувати й планувати діяльність, уміння працювати з різними джерелами навчальної інформації, уміння аналізувати й інтегрувати різними способами навчальну інформацію, уміння аргументувати власну точку зору та ін.).

У структурі емпірико-процесуального складника загальнокультурної компетентності учнів старшої школи виокремлюємо й спеціальні вміння, пов'язані з вивченням предметів гуманітарного циклу: наприклад, у процесі вивчення іноземної мови учнями старших класів загальноосвітньої школи формуються мовні, комунікативні вміння, до яких методисти відносять:

а) уміння говоріння (вести діалог, використовуючи оціночні судження, у ситуаціях офіційного й неофіційного спілкування (у межах тематики, що вивчалася); уміння вести бесіду про себе, про свої плани; брати участь в обговоренні проблем у зв'язку з прослуханням або прочитаним іншомовним текстом, додержуватись правил мовного етикету; розповідати про своє оточення, розмірковувати в межах вивченої тематики та проблематики; представляти соціокультурний портрет своєї країни й країн мови, що вивчається);

б) уміння аудіювання (відносно повно й точно розуміти висловлювання співбесідників у розповсюджених стандартних ситуаціях повсякденного спілкування, розуміти основний зміст та інформацію з різноманітних аудіо- й відеотекстів: прагматичних (об'яви, прогноз погоди), публіцистичних (інтерв'ю, репортаж), що відповідають тематиці певної шаблони навчання);

в) читацькі вміння (читати аутентичні тексти різного стильового забарвлення: публіцистичні, художні, науково-популярні, використовуючи основні види читання в залежності від комунікативної задачі);

г) уміння письмового мовлення (писати особистого листа, заповнювати анкету, письмово викладати інформацію про себе у спосіб, прийнятий у країні, мова якої вивчається, робити виписки з іншомовного тексту) [27, с. 278-279].

У межах нашої роботи привертаємо увагу до продуктивного висновку відомого російського психолога М. Холодної стосовно взаємозв'язку знань і способів та досвіду їх засвоєння. Вона пише, що в навчанні справа не в обсязі знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не в міцності, не в глибині (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду, нової точки зору). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання старшокласника та якою мірою вони надійні як основа для набуття досвіду й прийняття ефективних рішень, [42, с. 138]. Цей висновок, зроблений на основі багаторічних досліджень саме з учнівським контингентом, ще раз переконує нас у важливості вміння вчитися та важливості набуття досвіду застосування знань. Ядро цих умінь і навичок є стрижнем емпірико-процесуального

складника.

Інформатичний складник. Слідом за А. Гальчинським ми вважаємо, що в сучасному суспільстві, яке все частіше характеризується в науково-популярній літературі як інформаційне, поряд зі знаннями чільне місце посідає інформація, багатоджелельність або багатоканальність її отримання та сучасні інформаційні засоби, що кардинально впливають на зміст і якість шкільної освіти. Тому інформатичний складник – органічний компонент загальнокультурної компетентності учнів старшої школи. Нові інформаційно-комунікаційні технології, можливості Інтернету створюють ілюзію глобальної поінформованості, швидкої зміни освітніх парадигм. Нового забарвлення набувають особливості діяльності та спілкування в системі «педагог-учень» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (А. Брушлинський, Ю. Машбиць та ін.).

Інформатичний складник загальнокультурної компетентності не зводиться до вміння працювати з комп'ютером і комп'ютерної грамотності. Він передбачає розвиток у старшокласників умінь користуватися новими інформаційними технологіями, умінь переробляти, самостійно опрацьовувати інформацію для отримання певного індивідуального чи суспільного продукту; критичне ставлення до змісту інформації та інформаційних джерел, адекватність поведінки у віртуальній реальності.

За класифікацією М. Мід, людство перейшло до преформативної культури, і цей перехід, безумовно, пов'язаний із наслідками розвитку інформаційного суспільства та можливостями мозку підлітка й юнака сприймати та застосовувати новітні досягнення інформаційних технологій. «Нині раптом у всіх частинах світу, де всі народи об'єднані електронною комунікативною мережею, у молодих людей виникла спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було й не буде в старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить у житті молодих людей повторення свого безпрецедентного досвіду перетворень, що змінюють одне одного. Цей розрив між поколіннями абсолютно новий, він є глобальним та загальним» [28]. Виникає ситуація, коли старшокласники демонструють значно вищі можливості у використанні нових технологій, ніж учителі, батьки. Життєвий досвід дорослих виявляється непридатним для передання його наступним поколінням. Ця ситуація не тільки спричиняє певне напруження в стосунках, не сприяє порозумінню, а й потребує постійних відстежень з боку суспільства та педагогічної спільноти для збереження цілісності й наступності.

Як аксіома нині сприймається твердження, що віртуалістика змінює пізнавальні процеси: «Пізнання світу відбувається методом заміни «справжнього буття» абстрактним модельним буттям, інакше кажучи – віртуальним буттям», – пише О. Астаф'єва в монографії «Синергетичний підхід до дослідження соціокультурних процесів: можливості та межі» [1, с. 190]. Серед напрямків віртуалістики науковець виокремлює напрям філософсько-культурологічний, де використовуються віртуальні реальності ідеально-духовного простору. Віртуальність у психології – особливий стан суб'єктивного: особиста чи суб'єктивна історія завжди віртуальна. Наприклад,

будь-яка людина в думках часто «прокручує» різні життєві епізоди, хоче повернутись у минуле й щось змінити, домислює різні траєкторії, але реальність непідвладна уяві. Комп'ютерна віртуальність може відігравати роль своєрідного містка, поєднуючи об'єктивність і суб'єктивність. Її різноманітність повинна бути культурно зумовленою, адже «віртуальна реальність може розглядатися й як своєрідний наркотик, оскільки об'єктом її діяння є мозок людини, а також як засіб влади над людьми, коли людина відривається від дійсності й живе в ілюзорному світі. Псевдореальність, яку бачить людина, підкорюється їй та змінюється за її бажанням» [15, с. 227]. Швидкозмінювальний світ комп'ютерних технологій спонукає учня старшої школи до обізнаності з її новинками, розширюються можливості навальних закладів і особисті можливості педагогів щодо добору оптимальних засобів навчання й викладання.

Критичне ставлення до інформаційних джерел – важливий елемент інформатичного складника загальнокультурної компетентності учнів старшої шкільної ланки. «Людина володіє щасливим даром боронитися від інформації й забувати все, що для неї не є значущим» – зазначає О. Вишневський [9, с. 76]. Повсякденне життя молоді й старших підлітків переобтяжене різноманітною інформацією. Навчитись ставитись до неї критично, аналізувати зміст, розуміти, з яких джерел вона походить і наскільки відповідає потребам людини, можна завдяки особистій культурі.

Креативно-пізнавальний складник. Навчальний процес повинен, як зазначає Г. Єлізарова, не лише «постачати знання» школярам, а й забезпечувати такий вплив на особистість, у результаті якого вона перетворюється в саморозвивальний емоційно зрілий інтелектуально-пізнавальний організм, що здатен владнати нові культурно-зумовлені ситуації спілкування та взаємодії засобом визначення й (або) створення унікальних інструментів пошуку, обробки та практичного використання різноманітної інформації [18]. Тому виокремлення й об'єднання креативних і пізнавальних елементів в одному складнику загальнокультурної компетентності нам видається цілком доречним. Переорієнтація шкільної освіти на пріоритет розвитку способів самостійного отримання знань зумовлює інтерес до проблеми вироблення в учнів особистих способів пізнання, здатності ефективно самостійно навчатися, керувати своєю навчально-пізнавальною діяльністю та створювати індивідуальний творчий продукт. При цьому учень виступає для самого себе як об'єкт керування, що планує, організовує та контролює свої дії, і також певною мірою «бере функції вчителя на себе» (С. Кульневич [25]).

«Досвід творчої діяльності на відміну від наданих у готовому вигляді знань, способів діяльності, навичок і вмій можна засвоїти лише шляхом розв'язання нових для учнів проблем. Для організації такого способу засвоєння вчитель повинен конструювати проблеми, включати їх у контекст знань, що вивчаються, ділити складну проблему на підпроблеми, слідкувати за ходом розв'язання й скеровувати його», – писав свого часу М. Скаткін [35, с. 190]. Культура сама по собі – результат креативних зусиль і продукт творчої діяльності багатьох поколінь, тому до структури загальнокультурної

компетентності учня старшої школи включаємо його *креативні (творчі) здібності та пізнавальну активність, спрямовану на освоєння вітчизняних і світових культурних здобутків.*

Загальнокультурна компетентність передбачає формування в старшокласника не лише вмінь внутрішньо- та міжкультурного спілкування, а й умінь «використання евристичних процедур (курсив наш), що забезпечують його ефективність, і стратегій постійного пізнання особливостей конкретних культур й особливостей їх взаємодії» [11, с. 315]. Слово «евристика» походить від грецького *heurisko*, що означає «шукаю, знаходжу, відкриваю», своїм корінням використання евристичних процедур у навчанні виходить із педагогічної практики Сократа, який шляхом спеціальних запитань і розмірковувань допомагав співбесіднику самостійно знайти розв'язок проблеми чи відповідь на питання; у результаті істина відкривалася й учню, і педагогу. Евристичні навчальні процедури передбачають «народження знань замість «передачі» [43, с. 169]. У дидактичному плані використання евристичних процедур зводиться до застосування школярем індукції, що передбачає сходження від часткових уявлень до загальних понять, конструювання дефініцій понять (у тому числі – культурологічних) за напрямом від поверхових до більш глибоких, бачення двох і більше варіантів розв'язання завдання чи проблеми, формулювання протиріч або їх штучне створення для вияву й подолання незнання.

Комунікативно-особистісний складник об'єднує навички соціальної взаємодії, толерантність, емоційно забарвлене ставлення до процесу учіння, суб'єктів навчального процесу й навчального матеріалу.

У всіх культурах існують правила комунікативної взаємодії, які визначають те, яку поведінку вважати бажаною, яку – допустимою й яку – недопустимою (Г. Єлізарова [18, с. 47]). Сутність людини виявляється в системі ставлень до суспільства та суспільних явищ, ставленні до інших людей і до самої себе (В. М'ясищев). Саме поняття особистості посідає одне з центральних місць у теорії особистісно орієнтовного навчання, яка відіграє фундаменталізуючу роль як у дидактичних, так й у власне педагогічних наукових розвідках.

Наведемо деякі основні положення загальновизнаних теорій особистості: особистість є результатом взаємодії прагнення до майбутнього, набутого досвіду та вродженої передбачуваності (К. Юнг); індивід сам творить свою долю, удосконалює себе й є складовою частиною соціального оточення (А. Адлер); особистість є продуктом динамічної взаємодії між вродженими потребами, тиском соціальних норм та наявної у певний час культури (Е. Фромм); навколишнє середовище певною мірою впливає на формування людини (Б. Скіннер); кожна особистість унікальна й є результатом впливу когнітивних і мотиваційних процесів (Г. Олпорт); у природній сутності людини закладене прагнення до особистого зростання, творчості, самовираження, реалізації свого потенціалу, створення власного життя, людина завжди перебуває у процесі становлення, (А. Маслоу); розвиткові особистості сприяє властива людському організмові тенденція

актуалізації, яка є активним процесом, що породжує прагнення до досягнень, творчості, розвитку, єдиною реальністю з точки зору сприйняття людини, є суб'єктивна реальність – особистий світ переживань людини (К. Роджерс).

Шкільна освіта – це комунікативне середовище, кожен член якого є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на розвиток та самовдосконалення. Т. Ткач у монографії «Освітній простір особистості» пише про те, що «створення особистісно-сислового середовища відбувається відповідно до задоволення екзистенційних потреб людини: у свободі й вільному виборі себе як особистості, власного світогляду, дій, учинків, позицій, у самостійності та особистій відповідальності; саморозвитку, самовизначенні ... Входження особистості в освітній простір можливе за наявності спільних смислів: об'єктивних – простору, та суб'єктивних – особистості. Отже, характеристики особистісно-сислової сфери слід розпізнавати за рівнем залучення до процесу комунікації: вищий рівень – смислові утворення, середній – залучені мотиви, емоції, вольова регуляція, низький рівень – самовідчуття» [38, с. 149].

Опанування школярем гуманітарних знань – завжди процес діалогічний. Та в шкільній практиці, як зауважує Є. Бондаревська, часто ігнорується зв'язок між людиною, що пізнає гуманітарний об'єкт, і самим об'єктом, що призводить до невміння школярів оцінити навчальну інформацію в особистісному плані, висловити критичне ставлення, проявити рефлексивні здібності [5].

Поняття «інакшості», як відправна точка діалогізму, завжди особистісно забарвлене. Філософи й педагоги, що досліджували його семантику, зауважували, що воно відіграє ключову роль у розумінні загальнокультурної компетентності. Доведено, що людина як особистість і суб'єкт діяльності не існує без «іншого», її індивідуальність зумовлена особливостями сприйняття навколишнього світу й виявляється лише в діалозі та взаємодії з іншими людьми, а формування й розвиток особистості відбуваються на основі порівняння себе з «іншим», у процесі пізнання та засвоєння досвіду інших людей (В. Гаманюк, О. Ширіна [10, с. 242]).

В учнів старшої школи активно відбуваються процеси усвідомлення себе як особистості з власними поглядами, інтересами, культурною, національною та соціальною належністю, в основному, у протиставленнях. Культурні відмінності рідного походження є необхідними для самоідентифікації. Учень як суб'єкт навчання усвідомлює, що цінність «іншого» міститься саме в несхожості та відмінності, за рахунок цього збагачується єдиний світ, а тому слід поважати думки, мову, стиль життя й культуру інших, створюючи тим самим умови для розвитку міжкультурних відносин [10]. Емпатичне ставлення до представників інших культур забезпечує взаємопорозуміння, прийняття культурних відмінностей на особистому рівні.

Це один важливий елемент комунікативно-особистісного складника загальнокультурної компетентності учнів старшої школи, на якому акцентували увагу Н. Бібік, М. Кларін, О. Овчарук [21] та інші науковці – толерантність. Поняття толерантності є відносно новим для педагогічних досліджень, хоча цей феномен онтологічно укорінився в теорії діяльності людини. Для власне

дидактичних досліджень суттєвою є та частина цього явища, яка спонукає особистий співчутливий інтерес до пізнання інших культур та носіїв цих культур.

У наукових роботах (О.Третьякова [39]) толерантність традиційно розглядається як особистісна властивість чи характеристика, що проявляється під час спілкування та взаємодії суб'єктів навчального процесу. Окрім того, укажемо на те, що процеси побудови єдиної Європи базуються, передусім, на основі «толерантного ставлення та взаєморозуміння між представниками молодого покоління європейців, посилення культурних, економічних та академічних зв'язків європейських країн ... є водночас виявом фундаментального принципу свободи, базового права людини, закладеного в основу побудови європейського суспільства» [12]. Саме ці обставини й складають об'єктивні підстави для включення до структури загальнокультурної компетентності учнів старшої школи такої якості як толерантність.

Специфіка толерантності як соціокультурного явища, на думку О.Третьякової, зводиться до тлумачення її як:

- умови збереження самобутності та світогляду тієї чи іншої культурної групи;
- міжкультурного діалогу та взаємної «переносимості» культур;
- уміння розуміти головне в своїй і чужій культурі, уміння бачити ціннісні основи будь-якої релігії, розуміти ідеологічні обґрунтування, які не суперечать духовно-моральним основам [39, с. 19].

Процеси самовизначення складають основний зміст розвитку особистості в роки ранньої юності (старша школа). У вітчизняній педагогічній теорії культурне самовизначення трактується як усвідомлення старшокласником себе як полікультурного суб'єкта в широкому спектрі культур, і розглядається не лише як процес (властивість, що потребує формування), а й як результат навчання [39].

Не менш важливого значення набуває такий елемент комунікативно-особистісного складника, як дидактико-культурна рефлексія. Термін «дидактична рефлексія» (від лат. reflexio – звернення назад) є усвідомленим запозиченням з робіт сучасного російського дидакта А.Хуторського, який пише про те, що рефлексивні навички – «це не оцінка результатів і не формулювання своїх задач. Рефлексія – це усвідомлення здійсненої або здійснюваної діяльності (навчальної), її типів, способів, ситуацій, що виникають, і т. ін.» [43, с. 126]. Рефлексія пов'язана з метою (у нашому дослідженні – з когнітивно-аксіологічним складником), наприклад, учень може усвідомлювати, що його початкова мета в ході діяльності є заздалегідь визначеною. Дидактична рефлексія «пов'язана з оцінкою як спосіб зіставлення цілей та отриманих результатів» [43, с. 126].

Тож структуру загальнокультурної компетентності учнів старшої школи ми уявляємо як синтез п'яти складників: когнітивно-аксіологічного, емпірико-процесуального, інформатичного, креативно-пізнавального та комунікативно-особистісного. Кожен складник представляє собою підсистему окремих елементів загального системотвірного явища, яким постає загальнокультурна

компетентність учня старшої школи. Адже в сучасних умовах «системний підхід застосовується до явищ, які мають множинну взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління й функціонування, – зазначає у порадах молодим науковцям С. Гончаренко. – Дослідник повинен виявити компоненти й системотвірні зв'язки ... явища, визначити основні фактори, які впливають на функціонування цієї системи; оцінити її роль і місце як цілісного утворення в системі інших явищ, виявити *окремі елементи та групи, на які буде здійснено перетворюючий вплив* (курсив наш)» [11, с. 22]. З цих позицій ми й розробляли структуру загальнокультурної компетентності учнів старшої школи. Елементи кожного складника опосередковано впливають як на прояв і функціонування окремих елементів інших складників, так і на структуру в цілому.

Деталізуємо взаємозв'язок складників загальнокультурної компетентності учнів старшої школи та домінуючі концептуальні підходи, що вирішально вплинули на формування тих чи інших складників цієї інтегративної властивості (див. рис. 1):

- системно-діяльнісний підхід визначив змістове наповнення емпірико-процесуального складника;
- особистісно орієнтований підхід був вирішальним для виокремлення у структурі ЗКК комунікативно-особистісного складника;
- аксіологічний підхід визначив зміст когнітивно-аксіологічного складника;
- ресурсний підхід дозволив увести до структури ЗКК учнів старшої школи інформатичний складник.

-



Рис. 1. Генеза складників загальнокультурної компетентності учнів старшої школи.

Усі вище означені підходи в сукупності детермінували зміст і структуру загальнокультурної компетентності старшокласників. Також вважаємо за потрібне наголосити на тому, що розроблена структура загальнокультурної компетентності відбиває особливості розвитку, навчально-пізнавальної діяльності саме учнів старшої шкільної ланки, оскільки такі її елементи, як ерудованість, орієнтація в культурних контекстах (когнітивно-аксіологічний складник), досвід використання гуманітарних знань у взаємодії з дорослими та ровесниками (емпірико-процесуальний складник), критичне ставлення до інформаційних джерел унаслідок критичного переосмислення основ свого буття та критичного ставлення до оточуючого світу (інформатичний складник), використання евристичних процедур (креативно-пізнавальний складник), навички інтеркультурної взаємодії, дидактична, дидактико-культурна рефлексія на ґрунті вмінь оцінювати працю, вкладену у процес учіння, розуміння міри та ступеня складності й проблемності (комунікативно-особистісний складник) є новими властивостями й новоутвореннями, властивими саме учням старших класів.

Отже, деталізація структури загальнокультурної компетентності учнів старшої школи дозволяє визначити загальну стратегію формування цієї важливої властивості й розробити заходи, практичні кроки, які б відповідали темпам фізичного й розумового розвитку старших школярів, забезпечити цей

процес від впливу зовнішніх негативних чинників, стимулювати вихід на новий щабель самоусвідомлення старшокласника.

Програма елективного курсу «Англійська мова через англійську та американську літературу»

З метою формування загальнокультурної компетентності старшокласників та її складових нами було розроблено та апробовано елективний курс «Англійська мова через англійську та американську літературу» (24 години).

Зміст спецкурсу концентрується навколо найбільш значущих культурологічних явищ світової спільноти, передбачає вивчення й аналіз творів англійської та американської літератури, які репрезентують відомих письменників минулого та сьогодення; дослідження й опрацювання міжкультурних феноменів (див. табл. 2).

Кожна тема елективного курсу розрахована на 2-5 год. спільної аудиторної роботи педагога та старшокласників та передбачає самостійну роботу школярів – виконання домашніх завдань на закріплення матеріалу, опрацьованого під час розгляду теми.

Кожна тема структурована за розділами:

Section A – активний словник – провідна орієнтація на розвиток умінь і навичок говоріння,

Section B – розвиток умінь і навичок читання.

Основний текст теми синтезує граматичний і лексичний матеріал. Цей текст є також основою для розвитку вмій і навичок аудіювання, усного мовлення, читання, а також перекладу. Текст Section A може бути використаний як матеріал для аналітичного читання, а текст Section B – для синтетичного, який сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу. Активний словник включає нові слова уроку з поясненням щодо їх основних форм, значень. Попереднє опрацювання лексичного матеріалу дає можливість для роботи з текстом як цілісною смисловою одиницею. Не дивлячись на його великий обсяг, він повинен читатися повністю й обговорюватися як одне ціле. Тексти кожної теми забезпечують виконання різних завдань. Залежно від основного завдання вони мають різне лексичне наповнення новим матеріалом і різну складність змісту.

План елективного курсу «Англійська мова через англійську та американську літературу»

| № | Тема | К-сть годин | Лексичний матеріал | Види діяльності | | | | |
|---|---|-------------|---|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| | | | | Читання | Аудіювання | Мовлення | Письмо | |
| 1 | BLACK HAWK | 3 | Resourceful. Decent Verifiable Stoic | the text "From an Autobiography" | Уривки тексту | Мовленнєві вправи, гра | Лексичні вправи, граматичні вправи | |
| 2 | MARK TWAIN | 4 | to give way brashness ligament pilot-house | text "The Boy's Ambition" | Біографія письменника | Діалоги, завдання до діалогів | Робота за картками. Граматичні вправи | |
| 3 | WILLIAM MAKEPEACE THACKERAY | 3 | an articulated pupil engagement a careless student great pride | "Vanity Fair". | Уривки твору | Мовленнєві вправи. Комунік. ігри | Завдання самост. роботи | |
| 4 | OSCAR WILDE | 5 | to disappoint divinity adoration | THE PICTURE OF DORIAN GRAY | Твір | Інценівка | Лексичні та граматичні вправи | |
| 5 | JACK LONDON | 3 | to launch to d to commit oneself azzle | WHITE FANG | Уривки твору | Діалоги та завдання до них | Лексичні та граматичні вправи | |
| 6 | W. SOMERSET MAUGHAM | 2 | to gleam revulsion to startle formification to dangle | "The Painted Veil" | Твір | Комунікативні ігри | Робота за картками | |
| 7 | HELEN KELLER | 2 | Forked Consciousness beneficence allurement | "From the Story of my Life". | Уривки твору | Інценівки, діалоги | Завдання самостійної роботи | |
| 9 | Захист творчих (дослідницьких робіт) за обраною темою | | | | | | | |

Письмові завдання призначаються переважно для домашньої роботи. Проте вправи на переклад можуть бути використані для ущільнення занять курсу (при опитуванні тощо). У цьому випадку доцільно організувати перевірку письмових робіт самими учнями (професійне вміння виправляти помилки йде на користь тому, хто перевіряє, оскільки така діяльність сприяє формуванню механізмів самоконтролю).

Для формування в учнів загальнокультурної компетентності нами було розроблено спеціальні засоби, які було включено в зміст спецкурсу. А саме: рольові й ділові ігри, ігри-інсценізації, розігрування діалогів культурологічної спрямованості, етичні бесіди за змістом навчального матеріалу на опрацювання провідних загальнокультурних понять і норм, розробка та презентація

Висновки. Загальнокультурна компетентність учня старшої школи може бути розглянута як інтегрована властивість особистості, зумовлена освоєнням світової й національної культурної спадщини, що спонукає старшокласника до активного використання культурних еталонів і цінностей у повсякденній взаємодії з оточуючими, стимулює прояв розсудливості й толерантності, у тому числі – при розв’язанні навчальних, пізнавальних, міжособистісних проблем.

Структуру загальнокультурної компетентності учнів старшої школи уявляємо як синтез п’яти складників: когнітивно-аксіологічного, емпірико-процесуального, інформатичного, креативно-пізнавального та комунікативно-особистісного. Кожен складник представляє собою підсистему окремих елементів загального системотвірного явища, яким постає загальнокультурна компетентність учня старшої школи. Елементи кожного складника опосередковано впливають як на прояв і функціонування окремих елементів інших складників, так і на структуру в цілому.

Структура загальнокультурної компетентності відбиває особливості розвитку, навчально-пізнавальної діяльності саме старшокласників, оскільки такі її елементи, як ерудованість, орієнтація в культурних контекстах (когнітивно-аксіологічний складник), досвід використання гуманітарних знань у взаємодії з дорослими та ровесниками (емпірико-процесуальний складник), критичне ставлення до інформаційних джерел унаслідок критичного переосмислення основ свого буття та критичного ставлення до оточуючого світу (інформатичний складник), використання евристичних процедур (креативно-пізнавальний складник), навички інтеркультурної взаємодії, дидактична, дидактико-культурна рефлексія на ґрунті вмінь оцінювати працю, вкладену у процес учіння, розуміння міри та ступеня складності й проблемності (комунікативно-особистісний складник) є новими властивостями й новоутвореннями, властивими саме учням старших класів.

Формування загальнокультурної компетентності в учнів старшої школи має ґрунтуватися на таких методологічних орієнтирах, як-от: системно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, гуманістичний, аксіологічний та ресурсний підходи. Деталізація структури загальнокультурної компетентності учнів старшої школи дозволяє визначити загальну стратегію формування цієї важливої властивості й розробити заходи, практичні кроки, які б відповідали темпам фізичного й розумового розвитку старших школярів, забезпечити цей

процес від впливу зовнішніх негативних чинників, стимулювати вихід на новий щабель самоусвідомлення старшокласника.

Література

1. Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы : Монография / О. Н. Астафьева. – М. : Изд-во МГИДА, 2002. – 295 с.
2. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с.
3. Бахтин М. М. Что такое культура / М. М. Бахтин. – М. : Ексмо, 1990. – 54 с.
4. Библер В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
5. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. – Р/нД. : Феникс, 1997. – 117 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
7. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010 – 298 с.
8. Веселова Л. А. Интегративный культурологический комментарий художественного текста как способ формирования общекультурной компетентности учащихся : Дисс... к-та пед. наук : 13.00.02 / Веселова Любовь Анатольевна. – Ярославль, 2008. – 272 с.
9. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
10. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія / В. А. Гаманюк. – Кривий Ріг : Видавничий Дім, 2012. – 376 с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
12. Декларація Болонського Стратегічного Форуму 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.org.ua/bologna/.../begin.html. – Заголовок з екрану.
13. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: sbzosch.ucoz.ru/load/derzhavnij_standart_bazovoji_i.../1-1-0-9. – Заголовок з екрану.
14. Дістервег Ф.-В.А. Посібник для освіти німецьких вчителів / Фрідріх-Вільгельм Адольф Дістервег // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 360-424.
15. Дюжев Д. В. Виртуальная реальность: проблема концептуального потенциала / Д. В. Дюжев // Наука. Релігія. Суспільство. – 2003. – № 3. – С. 226-231.
16. Егоршина Е. В. Интеграция учебной информации как способ формирования общекультурной компетентности учащихся (На материале изучения древнерусской литературы) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Егоршина Елена Валерьевна. – Ярославль, 2003. – 249 с.
17. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ежова Татьяна Владимировна. – Оренбург, 2003. – 185 с.

18. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : Дис. ... докт. пед. наук / Елизарова Галина Васильевна. – СПб., 2001. – 371 с.
19. Зинченко В. П. Технократическое (проективное) мышление / В. П. Зинченко // Основы педагогики / Сост. Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 256-262.
20. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
21. Кларин М. В. Иновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис.. ...док. пед. наук : 13.00.01 / Кларин Михаил Владимирович. – М., 1995. – 365 с.
22. Козієвська О. Загальні тенденції розвитку академічної мобільності у світовому та українському вимірах / О. Козієвська // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 98-107.
23. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы / Н. Ю. Конасова. – СПб. : Питер, 2000. – 280 с.
24. Кузьменкова Ю. Б. О системном подходе к развитию навыков межкультурной компетенции при обучении английскому языку / Ю. Б. Кузьменкова // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Серия 19.– 2004. – № 2. – С. 32-38.
25. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей] / С. В. Кульневич. – РнД. : Творческий центр “Учитель”, 2001. – 160 с.
26. Лебедев О. Е. Формирование общекультурной компетентности учащихся как цель и результат школьного образования / О.Е.Лебедев // Культурологические основы образовательных стандартов современной школы : [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журналу : www.gup.ru/pic/site/files/lihcht/2007/sec7/S7_11.pdf.
27. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Шукин. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
28. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями / М. Мид // Культура и мир детства : [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журналу : www.countries.ru/library/texts/mid.htm
29. Миняева Н. М. Формирование общекультурных умений школьников : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Миняева Наталья Михайловна. – Оренбург, 2000. – 167 с.
30. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : [монография] / С. Ю. Николаева. – К. : Вища шк., 1987. – 140 с.
31. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
32. Петрищева Н. С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности "юриспруденция" посредством учебных интернет-проектов : Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Петрищева Наталья Сергеевна. – М., 2011. – 202 с.
33. Поленова А. Ю. Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Поленова Анна Юрьевна. – Ростов н/Д., 2006. – 194 с.
34. Российская педагогическая энциклопедия / ред. В. В. Давыдова. – М. : БРЭ, 1993-1999.

35. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 95 с.
36. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Г. С. Сковорода. – Л. : Світ, 1995. – С. 254-255.
37. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
38. Ткач Т. В. Освітній простір особистості : Монографія / Т. В. Ткач. – К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2008. – 272 с.
39. Третьякова Е. Н. Толерантность как духовно-нравственное качество личности : Автореф. дис. канд. филос. Наук : 09.00.13/ Е. Н. Третьякова. – СПб-Пушкин, 2011. – 24 с.
40. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: На примере подготовки будущих педагогов : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Троянская Светлана Леонидовна. – Ижевск, 2004. – 190 с.
41. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
42. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
43. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебник для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб., 2001. – 355 с.
44. Шарден де Тейяр П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. — М. : Наука, 1987. – 215 с.
45. Штомпель Л. А. Время: культурно-исторический смысл / Л. А. Штомпель. – РнД. : Феникс, 2008. – 315 с.
46. Шулева Е. И. Воспитание гуманитарной культуры студента педагогического вуза как основа развития профессионализма : Автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08./ Е. И. Шулева. – Магнитогорск, 1998. – 21 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дороніна
Тетяна Олексіївна

завідувач кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», доктор педагогічних наук, доцент
doroninat@ibox.ru

Коновал
Олександр Андрійович

завідувач кафедри фізики та методики її навчання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», доктор педагогічних наук, професор
konovaloa@gmail.com

Малихін
Олександр
Володимирович

завідувач кафедри теорії і практики навчання іноземних мов за професійним спрямуванням Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», доктор педагогічних наук, професор
malykhinalex@mail.ru

Мешко
Наталія Петрівна

завідувач кафедри менеджменту та туризму Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, доктор економічних наук, професор

Пальшкова
Ірина Олександрівна

декан факультету початкового навчання, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, професор

Хомич
Лідія Олексіївна

заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
ukrlida@ukr.net

Шевяков
Олексій
Володимирович

декан факультету психології, завідувач кафедри практичної психології Дніпропетровського гуманітарного університету, доктор психологічних наук, професор

Котик
Інна Олександрівна

докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент
kotyk_i@mail.ru

- Крупський
Олександр Петрович** доцент кафедри менеджменту та туризму Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, кандидат психологічних наук
scavr@ua.fm
- Лаврентьєва
Олена Олександрівна** докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент
lavrentieva_oo@mail.ru
- Матукова
Ганна Іллівна** Доцент кафедри економіки та стратегії підприємств Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», кандидат педагогічних наук, доцент
dana-00088@yandex.ru
- Намлієв
Євген Володимирович** Завідувач кафедри економіки та менеджменту туристичної діяльності ВНПЗ «Дніпропетровський гуманітарний університет», кандидат економічних наук, доктор філософії
- Ніколаєнко
Сергій Олександрович** доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ДВНЗ «Українська академія банківської справи» Національного банку України; кандидат психологічних наук, доцент
sernickolaenko@gmail.com
- Потапенко
Олег Борисович** доцент кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», кандидат педагогічних наук, доцент
potapenko.ob@yandex.ru
- Савченко
Лариса Олексіївна** завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», кандидат педагогічних наук, доцент
caul@rambler.ru
- Тамбовська
Крістіна Вікторівна** старший викладач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»; кандидат педагогічних наук
- Токарева
Наталія Миколаївна** завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», кандидат психологічних наук, доцент
tokareva15268@mail.ru

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| Туркот Тетяна Іванівна | доцент КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», кандидат педагогічних наук, доцент tepli_doloni@rambler.ru | |
| Шамне Анжеліка Володимирівна | докторант інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент shamne@ukr.net | |
| Бугра Аліна Вікторівна | асистент кафедри інженерної математики ДВНЗ «Криворізький національний університет» alina.bugra@rambler.ru | |
| Павленко Ірина Сергіївни | здобувач кафедри педагогіки педагогічного інституту ДВНЗ національний університет» | Криворізького «Криворізький |
| Шинкаренко В'ячеслав В'ячеславович | викладач Дніпропетровської ім. М. Глінки forte-pianowww@mail.ru | консерваторії |
| Щербина Ілона Юріївна | аспірант кафедри педагогіки педагогічного інституту ДВНЗ національний університет» ilona777.90@mail.ru | Криворізького «Криворізький |

Наукове видання

Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі

КРУПСЬКИЙ Олександр Петрович
ЛАВРЕНТЬЄВА Олена Олександрівна
НАМЛІСВ Євген Володимирович
ДОРОНІНА Тетяна Олексіївна
КОНОВАЛ Олександр Андрійович
МАЛИХІН Олександр Володимирович
МЕШКО Наталія Петрівна
ПАЛЬШКОВА Ірина Олександрівна
ХОМИЧ Лідія Олексіївна
ШЕВЯКОВ Олексій Володимирович
КОТИК Інна Олександрівна
МАТУКОВА Ганна Іллівна
НКОЛАСНКО Сергій Олександрович
ПОТАПЕНКО Олег Борисович
САВЧЕНКО Лариса Олексіївна
ТАМБОВСЬКА Крістіна Вікторівна
ТОКАРЕВА Наталя Миколаївна
ТУРКОТ Тетяна Іванівна
ШАМНЕ Анжеліка Володимирівна
БУГРА Аліна Вікторівна
ПАВЛЕНКО Ірина Сергіївна
ШИНКАРЕНКО В'ячеслав В'ячеславович
ЩЕРБИНА Ілона Юріївна

Монографія

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 20,93.
Тираж 100 пр. Зам № 5066.

Видавництво ТОВ «Акцент ПП»
пр. Кірова, 91, м. Дніпропетровськ, 49054
тел. (056) 794-61-04(05)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 4122 від 27.07.2011.*

Віддруковано в ТОВ «Акцент ПП»
пр. Кірова, 91, м. Дніпропетровськ, 49054
тел. (056) 794-61-04(05)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 4122 від 27.07.2011.*