

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСПІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

**ГУМАНІЗАЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Полтава 2020

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

**ГУМАНІЗАЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Полтава 2020

Керівник колективної монографії, Доктор педагогічних наук Л. В. Лебедик

Рецензенти: В. М. Мокляк, доктор педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Л. В. Литвинюк, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

Рекомендовано до видання та використання в навчальному процесі вченою радою ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», протокол № 6 від 29 квітня 2020 р.

Гуманізація педагогічного процесу у вищій школі: колективна монографія / керівник колективної монографії д.п.н. Л. В. Лебедик. – Полтава: ПУЕТ, 2020. – 196 с.

У колективній монографії викладачів кафедри педагогіки та суспільних наук розглядаються проблеми гуманізації педагогічного процесу у вищій школі. Досліджено філософські та педагогічні засади гуманізації педагогічного процесу, проаналізовано застосування тренінгових технологій в освітньому процесі, з'ясовано особистісну і професійну ефективність розвитку лідерських якостей у студентів економічного напрямку підготовки. Акцентовано увагу на гуманітарному вимірі у вищій школі.

Авторський колектив:

Керівник колективної монографії:

доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
доктор педагогічних наук

Л. В. Лебедик
(вступ, підрозділ 3.1, висновки,
загальна редакція)

Виконавці:

завідувач кафедри педагогіки та суспільних наук,
доктор історичних наук, професор
доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
кандидат історичних наук, доцент

І. М. Петренко
(підрозділ 1.3)
І. С. Тодорова
(розділ 2)
С. Ж. Вережомська
(розділ 4)

доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та суспільних наук, кандидат
філософських наук, професор
доцент кафедри педагогіки та суспільних наук, кандидат
філософських наук, професор
професор кафедри управління персоналом, економіки
праці та економічної теорії, доктор педагогічних наук
доцент кафедри маркетингу, кандидат педагогічних наук

В. В. Сарапин
(розділ 6, загальна редакція)
І. В. Усанов
(підрозділ 1.1)

М. М. Мовчан
(підрозділ 1.2)

доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
кандидат педагогічних наук, доцент

С. І. Нестуля,
(розділ 5)
В. В. Карманенко
(розділ 5)
С. О. Шара
(підрозділ 3.2)

ЗМІСТ

ВСТУП ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ З ГУМАНІСТИЧНОЮ ПОЗИЦІЄЮ	5
1. ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	15
1.1. Гуманітарний образ в постмодерному світі: парадигма освітніх трансформацій	15
1.2. Проблема страху і самотності в студентському середовищі.....	28
1.3. Гуманізація освітнього процесу у вищому закладі освіти на прикладі впливу гуманітарних дисциплін на формування національної свідомості молоді.....	43
2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	55
2.1. Гуманізація освіти – важливий фактор демократизації суспільства.....	55
2.2. Діалогічне педагогічне спілкування як умова гуманізації освітнього процесу.....	59
2.3. Роль діалогічного спілкування зі студентами у впровадженні активних форм навчання у закладах вищої освіти	66
3. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ	73
3.1. Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як проблема професійної педагогіки	73
3.2. Стан проблеми формування професійної адаптованості молодого викладача у педагогічній теорії та практиці методичної роботи закладів вищої освіти непедагогічного профілю	78
4. ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «СОЦІОЛОГІЯ З ОСНОВАМИ ПРИКЛАДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»).....	99
4.1. Формування позитивної навчально-пізнавальної мотивації студентської молоді	99
4.2. Тренінг у професійній підготовці майбутніх фахівців як інноваційна технологій навчання.....	100
4.3. Успішний досвід впровадження тренінгових методик на прикладі викладання курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень».....	107

5. ОСОБИСТІСНА Й ПРОФЕСІЙНА ЕФЕКТИВНІСТЬ. РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ 117

5.1. Сутність і структура лідерських якостей студентів закладів вищої освіти 117

5.2. Особливості формування лідерських якостей у студентів економічних університетів..... 123

5.3. Форми і методи формування лідерських якостей у студентів економічних університетів..... 130

5.4. Освітнє середовище закладу вищої освіти як основа розвитку лідерських якостей у студентів..... 134

6. ГУМАНІТАРНИЙ ВИМІР УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ КІНЦЯ XVIII – ПЕРШИХ ДЕСЯТИЛІТЬ XIX СТ..... 140

6.1. Нова парадигма автора й персонажа в українському письменстві кінця XVIII – перших десятиліть XIX ст. 140

6.2. Гуманітарна аура України у новій національній драматургії150

ВИСНОВКИ..... 166

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 170

ВСТУП

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ З ГУМАНІСТИЧНОЮ ПОЗИЦІЄЮ

Гуманізація педагогічного процесу у вищій школі зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування.

Колективна монографія викладачів кафедри педагогіки та суспільних наук «Гуманізація педагогічного процесу у вищій школі» передбачала дослідження таких актуальних педагогічних завдань:

1) філософські засади гуманізації педагогічного процесу у вищій школі (серед яких – гуманітарний образ в постмодерному світі: парадигма освітніх трансформацій; проблема страху і самотності в студентському середовищі; гуманізація освітнього процесу у вищому закладі освіти на прикладі впливу гуманітарних дисциплін на формування національної свідомості молоді);

2) психолого-педагогічні умови гуманізації педагогічного процесу у вищій школі (у яких розглядається гуманізація освіти як важливий фактор демократизації суспільства; діалогічне педагогічне спілкування як умова гуманізації освітнього процесу; роль діалогічного спілкування зі студентами у впровадженні активних форм навчання);

3) педагогічні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (серед яких – підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як проблема професійної педагогіки; вимоги до проектувальної діяльності суб'єктів дидактичної системи підготовки викладачів вищої школи; стан проблеми формування професійної адаптованості молодого викладача у педагогічній теорії та практиці методичної роботи закладів вищої освіти непедагогічного профілю);

4) впровадження тренінгових технологій в освітньому процесі на прикладі викладання курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» (де розглядається формування позитивної навчально-пізнавальної мотивації студентської молоді; тренінг у професійній підготовці майбутніх фахівців як інноваційна технологія навчання; успішний досвід впровадження тренінгових методик на прикладі викладання курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» у ПУЕТ);

5) формування лідерських якостей у студентів економічних університетів як умов особистісної й професійної ефективності (де розглядається сутність і структура лідерських якостей студентів закладів вищої освіти; особливості формування лідерських якостей у студентів економічних університетів; форми і методи формування лідерських якостей у студентів економічних

університетів; освітнє середовище закладу вищої освіти як основа розвитку лідерських якостей у студентів);

б) гуманітарний вимір української літератури кінця XVIII – перших десятиліть XIX ст. (де розглядається нова парадигма автора й персонажа в українському письменстві кінця XVIII – перших десятиліть XIX ст.; гуманітарна аура України у новій національній драматургії).

Серед актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування – проблема вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму сучасного викладача-гуманіста. Ця проблема набуває більшої актуальності, поза як відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної гуманістичної підготовки викладачів у закладах вищої освіти. Водночас сучасне суспільство з його потребами зумовлюють необхідність високого педагогічного професіоналізму викладачів, які б забезпечили гуманізацію педагогічного процесу у вищій школі.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв’язання проблеми, показав, що дослідження проблеми вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи як гуманістів має ґрунтуватися на вітчизняних традиціях вивчення професіоналізму фахівця в межах педагогічних, психологічних, економічних, соціологічних та інших наук. Зокрема, на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Беха, Б. Гершунського, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, І. Лернера та ін.; працях з дидактики професійної освіти Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Стрельнікова [238–341] та ін.; працях з педагогічної психології Г. Балла, Л. Виготського, Г. Костюка, Н. Побірченко, В. Семиченко та ін.

Разом з тим, аналіз наукових праць українських авторів показав, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних та методичних засад вимірювання педагогічного професіоналізму викладачів, які б забезпечили гуманізацію педагогічного процесу у закладах вищої освіти.

Зважаючи на це, метою дослідження став пошук ефективної системи методик вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму викладачів з гуманістичною позицією у закладах вищої освіти.

Завданнями дослідження, по-перше, стало виявлення на основі аналізу існуючих робіт основних критеріїв, показників і рівнів педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи, які б забезпечили необхідну і достатню гуманістичну підготовку до викладацької діяльності; по-друге, побудова комплексної діагностичної програми вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму викладачів, які б забезпечили гуманізацію педагогічного процесу у вищій школі; по-третє, виділення характеристик викладачів вищої школи

з різними рівнями педагогічного професіоналізму та експериментальне застосування діагностичної програми.

Визначення критеріїв сформованості педагогічного професіоналізму викладачів, які б забезпечили гуманізацію педагогічного процесу у вищій школі, на основі сутнісних характеристик професіоналізму і положень критеріального підходу передбачало, що критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер діяльності, про мотиви і ставлення до її виконання. Розглядаючи структуру професіоналізму викладача вищої школи як єдність його компонентів, ми оцінюємо його за компонентами, які є також основними критеріями: когнітивним (засвоєння знань педагогічних і суміжних з ними предметів, аргументоване обґрунтування власних думок щодо вирішення професійних ситуацій), діяльнісним (рівень сформованості умінь викладача, ініціація навчання, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) і особистісним (ступінь сформованості професійно важливих якостей особистості).

Зміст критеріїв рівнів педагогічного професіоналізму викладачів, які б забезпечили гуманізацію педагогічного процесу у вищій школі, розкривається у відповідних показниках. Розглянемо параметри запропонованих критеріїв.

1. Когнітивний критерій передбачає засвоєння викладачем педагогічних знань для вирішення професійних ситуацій, аргументоване обґрунтування власних думок щодо вирішення професійних ситуацій, відповідає сучасним педагогічним вимогам до викладачів стосовно швидкої адаптації у складних і змінних навчальних діях.

Основними показниками цього критерію є дві валентні групи теоретичних знань: 1) педагогіки, суміжних з нею дисциплін, методики; 2) спеціальні знання (зі своєї спеціальності, знання методики й інформатики, інших суміжних дисциплін тощо).

Нами досліджувалися також додаткові показники цього критерію: чітке формулювання мети навчання, постановка завдання й усвідомлення необхідності його реалізації; вибір найбільш раціональних видів навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння новою навчальною інформацією; переробка інформації до використання; різноманітність способів і прийомів організації своєї навчально-пізнавальної діяльності.

2. Діяльнісний критерій у частині ініціації навчання, активної і продуктивної участі у спільному навчанні є системою цілей, потреб, мотивів, які змушують викладачів оволодівати психолого-педагогічними знаннями, усвідомлено ставитися до навчання, бути суб'єктом процесу навчальної діяльно-

сті. У частині адекватної самооцінки значущості своєї участі у спільній роботі і корекції власної поведінки діяльнісний критерій спрямований на усвідомлення ступеня своєї участі в навчальній діяльності, критичне ставлення до якості одержуваної викладачем освіти, самоаналіз рівня власної компетенції як фахівця.

Основними чотирма показниками цього критерію є уміння: організаторські; комунікативні (у тому числі експресивні – уміння здійснювати емоційно-вольовий вплив на викладачів); дидактичні; проектувальні (у тому числі діагностичні і прогностичні).

Нами досліджувалися також такі додаткові показники діялісного критерію, як: наявність у викладача пізнавальної потреби; переважний вибір навчальної роботи, спрямованої на вивчення і засвоєння компонентів теоретичної і прикладної сторін діяльності; наявність рольових мотивів; установлення гуманістичних педагогічно доцільних взаємин педагогів і студентів; раціональне поєднання колективної й індивідуальної форм внутрішньої діяльності; залучення викладача до діалогів, полілогів, застосування різних форм активного навчання (ділові ігри, рольові ігри тощо); усвідомлення необхідності якості процесів і результатів навчальної діяльності; вибір методів учіння відповідно до поставленого завдання й об'єктивних особистісних можливостей; осмислення знань, яке проявляється у розумінні зв'язків між ними, шляхів отримання знань, вмінь їх доводити; врахування труднощів, які зустрічаються під час засвоєння інформації і готовність їх долати.

3. Особистісний критерій розглядався нами як система вимог до розвинутого рівня професійно важливих якостей особистості, які б забезпечили гуманізацію педагогічного процесу у закладах вищої освіти. Основними трьома показниками цього критерію є такі професійні якості особистості:

- якості інтелекту і креативності (гнучкість; передбачливість; широта наукового світогляду; різноманітність оцінювання подій і явищ світу; готовність сприйняти незвичайну інформацію; вміння оцінювати й розуміти події в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків); орієнтація на з'ясування суттєвих, об'єктивно необхідних аспектів подій і явищ навколишнього світу; схильність мислити категоріями ймовірного у межах ментальної моделі «якби»);

- якості, пов'язані зі ставленням до праці (працелюбність, уважне ставлення до обов'язків, творчий підхід в роботі);

- якості, які характеризують загальний стиль поведінки і діяльності (дисциплінованість, самостійність, дотримання слова, авторитетність, енергійність).

Таким чином, нами використано дев'ять основних показників для визначення рівнів педагогічного професіоналізму викладачів, які б забезпечили гуманізацію педагогічного процесу у закладах вищої освіти: 1) теоретичні знання педагогіки і суміжних з нею дисциплін; 2) спеціальні знання; 3) організаційно-виховні вміння; 4) комунікативні вміння; 5) дидактичні вміння; 6) проектувальні вміння; 7) інтелект і креативність; 8) ставлення до професійної і педагогічної діяльності; 9) стиль поведінки і діяльності. На основі дев'яти основних показників розвитку педагогічного професіоналізму нами виділено чотири логічні рівні прояву кожного критерію та розроблена програма моніторингу рівнів педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи.

Зазначимо, що розвиток є стійкою послідовністю змін якісних станів систем, пов'язаною з переходом до нового рівня цілісності із збереженням їх еволюційних можливостей. Саме ці якісні зміни у розвитку й обумовлюють існування рівнів, кожен з яких має свої власні елементи.

Поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку, який допомагає пізнати предмет у всій багатоманітності його властивостей, зв'язків і відносин, і вживається для відображення послідовності традицій, де багато наступних рівнів є менш значущими для підвищення організації системи порівняно з попередніми. Включення компонентів педагогічного професіоналізму викладача, який забезпечує гуманізацію педагогічного процесу у закладах вищої освіти, один в інший відображає їхню ієрархічну підпорядкованість, тобто, якісне формування і розвиток компонентів більш вищого рівня неможливе без засвоєння попередніх.

Ступінь прояву першого, когнітивного, критерію (рівень засвоєння педагогічних знань, аргументоване вирішення професійних ситуацій) характеризується такими характеристиками рівнів засвоєння знань: 1) поверхові теоретичні знання; 2) знання неповні, але правильним є їх відтворення на основі розуміння алгоритмів діяльності викладача; 3) не лише повне й правильне відтворення знань, а й доцільне їх застосування; 4) створення суб'єктивно нових знань.

Для ступеня прояву другого, діяльнісного, критерію (організаційно-виховні, комунікативні, дидактичні і проектувальні вміння, а також ініціація навчання, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) характерні такі характеристики рівнів застосування вмінь педагогічної діяльності: 1) відсутність умінь, викладання неможливе; 2) діє за алгоритмом, може викладати предмет, вчити інших; 3) розвинута система вмінь (у тому

числі проєктувальних, як «попереджуючих творчість»); 4) творчо діє, незвично, нестандартно працює.

Ступінь прояву особистісного критерію (професійно важливі якості особистості) характеризується рівнями розвитку цих якостей, як: 1) початковий; 2) активного удосконалення; 3) розвинутий; 4) глибокий.

Ці критерії оцінювання є вихідним моментом для визначення рівнів педагогічного професіоналізму викладача, який забезпечує гуманізацію педагогічного процесу у закладах вищої освіти, і сприяють реалізації механізму контролю знань, умінь, навичок і професійних рис майбутніх викладачів вищої школи.

Нами застосовувалися такі види контролю рівня знань у майбутніх викладачів вищої школи: попередній, поточний, тематичний і підсумковий. Контроль за рівнем знань, як когнітивний критерій, був прямо пов'язаний з рівнями педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи.

Виділення критеріїв і показників рівнів педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи, які забезпечать гуманізацію педагогічного процесу у закладах вищої освіти, дало можливість діагностувати рівень розвитку як даної якості в цілому, так і окремих її компонентів, і на цій основі цілеспрямовано будувати технологію гуманістичної підготовки.

Виконуючи друге завдання дослідження, ми враховували, що її кінцеві результати (знання, вміння, навички, професійні якості майбутнього викладача) неможливо визначити миттєво, бо вони складаються пізніше, а кожен із методів оцінювання рівнів педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи, навіть з використанням комп'ютера, має наближений характер і є певною мірою суб'єктивним. Тому нами використана комплексна діагностична програма вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи, яка містила різні методи – від експертних оцінок, самооцінки до комп'ютерного тестування і різноманітних тестових методик. Застосовувався комплекс експериментальних методик, які доповнювали одна одну. Крім того, кількісний аналіз матеріалів доповнювався конкретними емпіричними методиками (включене спостереження, індивідуальні і групові бесіди зі викладачами, викладачами, адміністраторами та ін.). Для вимірювань використовувався час, відведений на заняття з навчальних курсу «Методика викладання у вищій школі». У обробці матеріалів анкетування також брали участь викладачі – внутрішні аудитори якості навчального процесу, куратори академічних груп. Для більш об'єктивного виявлення кожного з критеріїв і показників рівнів педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи використовувалися різні перехресні методики.

Також на констатувальному етапі експерименту проводилося включене педагогічне спостереження, аналіз академічної успішності викладачів, тестування, анкетування викладачів для з'ясування ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, мотивів підвищення рівня педагогічного професіоналізму. Бесіди й інтерв'ю з майбутніми викладачами сприяли їм у набутті належного педагогічного професіоналізму, ознайомлювали їх з основними ідеями й метою гуманістичної підготовки, а також з'ясовували інтерес до неї. Проводилися також індивідуальні і групові бесіди зі викладачами, викладачами, адміністраторами.

Щодо завдання виокремлення й опису рівнів педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи зазначимо, що, спираючись на відповідні теоретичні і практичні напрацювання та результати проведеного нами констатувального експерименту, ми виділили такі чотири рівні сформованості вказаної якості: 1) початковий або рівень інформованості (низький); 2) репродуктивний (середній); 3) активний (достатній); 4) творчий (високий, який започатковує рівень педагогічної компетентності). Нами не брався до уваги так званий «нульовий» рівень педагогічного професіоналізму, який інколи згадується дослідниками. Якщо він передбачає повну відсутність у викладача вищої школи уявлення про педагогічну діяльність, тоді ця ситуація справді є парадоксальною, адже майбутній викладач навчається вже більше п'ятнадцяти років (загальноосвітня школа та університет) і, як учасник навчального процесу, вже має певне уявлення про суть діяльності педагога.

Перший – початковий (або рівень інформованості, низький) рівень педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін недостатні; знання основ професійної педагогіки мають поверховий ситуативний характер, обмежуються лише знанням теорії, загальним уявленням про майбутню викладацьку діяльність;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» мають низький рівень сформованості; потреба у застосуванні педагогічних знань у цих викладачів має ситуативний характер; навчання непослідовне, засноване лише на інтуїції, спроби реалізації різних методів навчання; властива пасивність на заняттях, небажання вступати в діалог, бесіду, дискусію, виступати перед аудиторією; відсутнє прагнення до імпровізації, творчості; властива нестійкість мотивів; мотиви афіліації і досягнення реальної спонукальної сили не мають; властива спрямованість на імпульсивний характер педагогічної діяльності; переважає неадекватна самооцінка власної ролі у спільній діяльності (завищена чи занижена), слабо розвинуті рефлексивні здібності;

3) професійно значимі особистісні характеристики мають низький рівень сформованості, викладачу властиві пасивність, замкнутість, висока тривожність, нездатність до аргументованого відстоювання власної думки і впливу на позиції інших.

Другий – репродуктивний (середній) рівень педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін мають середній рівень сформованості; знання доповнені знанням алгоритмів діяльності викладача; майбутні викладачі усвідомлюють значимість гуманістичної підготовки для їх майбутньої професійної діяльності, мають знання основ теорії професійної педагогіки, проявляють інтерес до педагогічних знань;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» також середнього рівня сформованості; знання того, як діяти за алгоритмом, дає можливість викладати предмет; властива спрямованість на репродуктивний характер педагогічної діяльності; переважає неадекватна самооцінка (здебільшого занижена); майбутні викладачі частково модифікують існуючу в них систему знань залежно від навчальної ситуації; застосовують педагогічні знання для вирішення професійних ситуацій; аргументовано відстоюють свою точку зору; здатність впливати на думку інших має ситуативний характер; мотив афіліації має реальну спонукальну силу, що проявляється в ініціації спілкування, однак здатність до підтримки спілкування розвинута недостатньо; мотив досягнення має досить стійкий характер;

3) професійно значимі особистісні характеристики хоча й мають середній рівень сформованості, однак свідомо удосконалюються; здібності до продуктивного спілкування недостатньо сформовані, слабо виражена або недостатньо розвинена толерантність у сприйнятті партнера.

Третій – активний (достатній) рівень педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін мають відносно високий рівень сформованості; майбутні викладачі мають сформовану систему педагогічних знань, проявляють стійкий інтерес до їх удосконалення;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» мають відносно високий рівень сформованості, майбутні викладачі вміють діяти на основі алгоритмів діяльності викладача; властива спрямованість на продуктивний характер педагогічної діяльності, активне застосування педагогічних знань для вирішення професійних ситуацій; майбутні викладачі усвідомлюють важливість оволодіння педагогічними знаннями як умовою для успішної майбутньої

професійної діяльності; у результаті розвиненої потреби у навчанні, вони легко включаються в спільну діяльність, беруть участь у дискусіях, активно їх підтримують, аргументовано відстоюють свою точку зору; адекватно оцінюють власну роль у виконанні спільних завдань, однак повага до співбесідника розвинута недостатньо;

3) професійно значимі особистісні характеристики відносно високого рівня сформованості за всіма визначеними показниками; однак здатність впливати на думку партнера має ситуативний характер; майбутні викладачі прагнуть до самореалізації, самоактуалізації у спілкуванні.

Четвертий – творчий (високий, що започатковує педагогічну компетентність) рівень педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін мають дуже високу оцінку;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» також дуже високі, майбутні викладачі працюють творчо, без труднощів ставлять мету гуманістичної підготовки, ініціативні у навчанні, здатні тривалий час навчатися; активно застосовують педагогічні знання для вирішення професійних ситуацій, аргументовано висувають і відстоюють свою точку зору; навчання має стійкий продуктивний характер; усвідомлюють власну роль у спільній діяльності; коригують власну поведінку залежно від ситуації навчання;

3) професійно значимі особистісні характеристики дуже високі за всіма визначеними складниками; спрямованість на творчий характер педагогічної діяльності, адекватна самооцінка; завдяки орієнтації на співрозмовника у спілкуванні майбутні викладачі здатні впливати на думку партнерів.

У дослідженні взяли участь 123 майбутні викладачі Полтавського університету економіки і торгівлі (ПУЕТ). Наша методика визначення рівнів педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи полягала в узагальненні одержаних даних, зведення їх у чітку систему. За чотирьохбальною шкалою оцінювався кожен учасник експерименту за виділеними показниками критерію з участю експертів (кураторів, викладачів психології, аудиторів якості навчальної діяльності, деканів), з використанням перехресних методик і самооцінки: «початковий» рівень оцінювався 1 балом, «репродуктивний» – 2 балами, «активний» – 3 балами, «творчий» – 4 балами. Статистична обробка даних, здійснена за допомогою ЕОМ, показала відповідність середніх числових значень таким рівням: «початковий» рівень – 1–1,6 бали, «репродуктивний» – 1,7–2,4 бали, «активний» – 2,5–3,4 бали, «творчий» – 3,5–4 бали. Оцінюючи за програмою моніторингу кожний критерій рівнів педагогічного

професіоналізму викладачів вищої школи, ми підраховували числові значення показників у викладачів, залучених до експерименту.

Результати вхідного зрізу рівнів педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи показали майже однакову пропорцію викладачів із «початковим», «репродуктивним», «активним» і «творчим» рівнем у всіх залучених до дослідження ВНЗ (близько 55%, 25%, 15% і 5% відповідно). Таким чином, дібрані засоби діагностування дали нам змогу визначити рівень педагогічного професіоналізму викладачів вищої школи. Основною метою даного вимірювання є підготовка викладача-гуманіста, науковця і менеджера, конкурентного на ринку праці, компетентного і відповідального, здатного до роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Серед процесів, які характеризують сучасну науку, найважливішу роль відіграють інформатизація, гуманізація, інтеграція. Інформація сьогодні перетворилася у глобальний невичерпний ресурс людства. Гуманізація освіти має відображати процес гуманізації науки, враховувати новий зміст поняття «гуманізм», його сучасне трактування. У даний час тенденція гуманізації науки найяскравіше проявляється в тих напрямках досліджень, які безпосередньо стосуються проблем людини і середовища її проживання (екологія, економіка, генетика, етологія, деякі медичні науки). Сучасний гуманізм, згідно цих позицій, є системою світоглядних ідей, в основі яких – розуміння нерозривного зв'язку двох поєднаних світів – людини і середовища її проживання. Проблема гуманізації освіти тією чи іншою мірою відображена у працях П. Ворони [217], Л. Лебедик [94–151; 172–174; 378–379], М. Мовчана [182–184], Т. Оніпко [38; 217], І. Петренко [38], В. Сарапин [38; 217], В. Стрельнікова [217; 238–341], І. Тодорової [343], С. Шарої [364–365], магістрів кафедри [17; 20; 22; 35; 49; 53; 62; 69; 79; 85; 88; 152–170; 178; 185; 210; 214; 235; 342; 347; 348; 350; 351; 362] та ін.

Уточнення найефективніших шляхів вирішення актуальних проблем вимірювання педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи, у свою чергу, визначає перспективи подальших досліджень. Відзначимо, що вирішення проблеми удосконалення гуманістичної підготовки викладачів вищої школи передбачає зусилля академічного і педагогічного співтовариства, держави, підприємств.

1. ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Гуманітарний образ в постмодерному світі: парадигма освітніх трансформацій

Поняття гуманізму є одним із базових для визначення горизонтів сучасного суспільства, культурно-соціальний простір переповнений термінами «гуманізація освіти», «гуманізація людини», «гуманізація суспільного життя». Але чи завжди розуміємо про що йдеться і наскільки осмисленим є уявлення про здавалось усім відомі ідеї. Адже формуванню сучасних суспільних відносин заважають не тільки застарілі соціальні інституції, а й попередній набір смислових значень, за допомогою яких люди визначають своє ставлення до світу, попередні соціокультурні установки, що забезпечували можливість пристосування людини до навколишнього середовища. Становлення нового соціокультурного середовища ставить проблему осмислення звичних фундаментальних ідей, до яких належить ідея гуманізму, що власне доводить актуальність даного дослідження.

Класичний, новоевропейський гуманізм виходив з положення про людську істоту як моральну особистість у природному світі, яка здійснює багатofункціональну діяльність. Новітня ж його інтерпретація базується на принципово інших засадах. На зміну «традиційному» індивіду йде «випадковий індивід», монофункціональна рольова особистість, що породжує сумніви стосовно дійовості гуманістичних доктрин, зумовлює радикальний перегляд «класичного» гуманізму з його ідеями антропоцентризму, віри у всеперемагаючу силу знання і важливість просвітницьких практик [37, с. 10].

У даному контексті тенденція «оновлення» гуманістичних поглядів на освітнє життя набуває особливої актуальності. Слід підкреслити, що це поняття належить до плюралістичних, воно неоднозначне. В сучасному філософському дискурсі поняття «гуманізм» вживається у різних значеннях. Серед них – гуманізм як творче самотворення людиною власної сутності (автентичний гуманізм); як стратегія і тактика самозбереження у «ворожому світі»; як антропологізація проблематики людини, акцентування особистісного існування; як антропний принцип у науці і соціальній практиці; як з'ясування самого факту екзистенціювання (буття) людини.

Ідея гуманізму, виникнувши ще в античні часи, перетворилася на одну з основних течій світової філософії. Ця тема була предметом осмислення філософів Античності, Відродження, Просвітництва та наступних періодів. У контексті нашого дослідження зацікавленість викликають роботи М. Гайдеггера, С. Тулміна, Ж. П. Сартра, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Дельоза,

Ж.-Ф. Ліотара та інших, які переосмислюють класичне трактування гуманізму, ґрунтуючись на принципово іншому трактуванні людини та стратегій її існування. Цим питанням присвячені також роботи вітчизняних дослідників, зокрема І. Бичка, В. Ляха, В. Пазенка, К. Райди, О. Соболя та інших.

Історія філософського гуманізму, яка знає свої злети і занепади, показує, що актуалізація гуманістичних ідей спостерігається у переломні періоди суспільного поступу. Таким став кн. XX ст. – поч. XXI ст., коли значно загострилися кризові процеси, що супроводжують життя сучасної цивілізації. Це знайшло своє яскраве виявлення у так званій антропологічній кризі: зневірі у людині, яка своєю діяльністю, з одного боку, створила надзвичайно багатий за науковими, технологічними, культурними можливостями світ («постіндустріальне», «інформаційне» суспільство, цивілізація «третьої хвилі»), а з іншого, – породила глобальні суперечності, загострення яких ставить під сумнів саме подальше існування людства, переміщує людину «по той бік еволюції і культури».

На думку багатьох принципових опонентів гуманізму як філософської теорії і практики виховання, головну відповідальність за «кризу людини» несе самовпевненість розуму в тому, що засобами науки, техніки і технології можливо «олюднити» суспільство. Зокрема, філософи постмодерністської хвилі вважають, що гуманістичний проект зазнав поразки всюди, оскільки спричинив розрив між людиною і буттям, відчуженням від людини створеного нею науково-технічного середовища, знецінення людського життя. Здійснюючи «деконструкцію» філософського знання, вони «деконструюють» і поняття людини, а тим самим і гуманістичну теорію як таку.

Варто зазначити, що з моменту свого зародження і по наш час гуманізм як філософське вчення і культурне явище не раз змінював своє обличчя, постаючи у різних формах. Втім, незважаючи на істотні відмінності і навіть протилежності, усі різновиди гуманізму подібні у головному – визнання людини найвищою цінністю. Поняття гуманізму «означає те філософське витлумачення людини, за яким суще у цілому інтерпретується, оцінюється від людини і відповідно людиною» [354, с. 161]. Саме таке розуміння гуманізму об'єднує найрізноманітніші концепції і версії гуманізму в єдиний теоретичний феномен «філософська гуманістика».

«Перевідкриття гуманізму – головна риса сучасного стилю мислення», – наголошує один з провідних американських постмодерністів С.Тулмін. На його думку, це «перевідкриття» полягає насамперед у руйнуванні жорстких, вузькорационалістичних визначень сенсу людського життя, ролі людини у цьому світі. Слід наголосити, що цей процес у філософії є досить складним. З одного боку, постмодернізм «принципово» заперечує гуманізм, як і будь-

який інший «їзм», що належить до абстрактних метафізичних узагальнень. Визначаючи суб'єкта як «контекстної людини» – «Я є те, чим я є, завдяки контексту, у якому перебуваю» [228, с. 45] – за своєю сутністю знімає питання про вдосконалення людської особистості, адже зникає «точка відліку», відштовхуючись від якої можна спостерігати і «замірювати» духовний розвиток людини.

Якщо мати на увазі сферу культури в цілому, відмова від класичного розуміння істини, що містить в собі «єдину точку зору», означає відмову від євроцентризму і етноцентризму, що свідчить про ствердження ідей багатоманітності, самобутності і рівноцінності граней людської творчості. Вимога антидогматизму, відмова від жорсткого доктринального монологізму, руйнування системи символічних протиставлень та бінарних опозицій доводить ідею культури як багатомірної структури, де здійснюється перехід від позицій класичного антропоцентричного гуманізму до гуманізму універсального, виміри якого охоплюють людство, природу, всесвіт. Прагнучи звільнитись від обмежень «епохи онтології» (Ж. Дерріда) філософії «присутності» нова філософія деконструє такі складові компоненти світогляду, як «Бог», «Я», «мета», «смысл», «реальний світ» з метою формування постсучасного світовідчуття, здатного до нової єдності наукових, релігійних, філософських інтуїцій.

Здійснюючи «деконструкцію» філософського знання взагалі здійснюється і «деконструкція» самого поняття людини. За Ліотаром, людина існує лише як «контекстуалізована» особа. Її природа є результатом дії конкретних культурних, лінгвістичних, релігійних, соціальних, політичних практик, а поведінка – ланцюг вчинків, що спричиняються випадковими чинниками. Ідея не детермінованої, «децентрованої» особистості утворює, за словами Л.Альтюсера, основу «теоретичного гуманізму».

З'являються теми ідеології та «дисциплінарної влади» у М. Фуко, «контролю» або нових форм влади у Ж.Дельоза, які розкривають приховані механізми конструювання особистісної ідентичності. Так М. Фуко, зводячи діяльність людини до «дискурсивної практики» постулює існування для кожної історичної епохи специфічної епістемі, яка здійснюється як строго визначений «мовний код» – набір приписів і заборон. Ця мовна норма несвідомо визначає поведінку і, відповідно, мислення як окремих індивідів, так і великих спільнот. Розглядаючи широкий клас дискурсів, Фуко робить висновок, що суспільство з часів буржуазних революцій прагне до тоталітаризму влади. Така влада функціонує як постійно діючий механізм, що прагне до максимальної ефективності всезагального контролю. Влада примушує свої об'єкти демонструвати себе, зобов'язуючи їх «бути оглянутими». «Огляд-екзамен»

перетворюється у процедуру об'єктивації (перетворення індивіда в об'єкт влади) і підпорядкованості (підлеглості). Саме таке перетворення відношення «хто на кого дивиться» у функціонування дисципліни, на думку М. Фуко, є основою суспільства до найдрібніших виявлень. Принципи дисципліни втілюють уявлення владних інстанцій про свої функції і про об'єкти їх здійснення, дисциплінарні форми здійснюються через різноманітні соціокультурні практики індивідуалізації.

Іншими словами, форми дисциплінарної влади зациклені на формуванні ідентичності. Вони функціонують там, де індивідів постійно спонукають усвідомлювати свою етнічну, національну, класову приналежність, визнавати свою сексуальність, яка визначає їх такими, якими вони є. Саме через процес інтерналізації «дозволених суспільством бажань», які складають основу легітимних форм буття, дисциплінарні форми впливають на поведінку індивідумів, реалізуються в них [236, с. 15].

Інше трактування влади дає Ж. Дельоз. Нові форми влади, які він називає «контроль» функціонують завдяки процесам «дивідуалізації», тобто, процесам, які не формують, а фрагментують ідентичність особистості. Буття, за Дельозом, у повноті усіх його вимірів є і продуктом гри різноманітних сил (від фізико-хімічних до соціально-політичних) і самою грою сил у їх спонтанній динаміці. Така гра сил, на його думку, визначає «волю до влади». Дельозівський суб'єкт формується багатоманітними повтореннями різних серій до-індивідуальних впливів. «Контроль» Дельоза, сам будучи елементом до-індивідуального, здійснюється шляхом постійного затримування, відстрочування процесів формування ідентичності індивідів. Він орієнтований на зовнішній світ і його більше цікавить, як людина діє, ніж те, як вона інтерпретує себе, тобто вся увага звертається на тіло індивіда. (Зазначимо, що «дисциплінарна влада» Фуко більше цікавиться тим, як індивіди своїми діями створюють свої ідентичності. Тіло тут лише засіб переведення зовнішніх впливів у внутрішній світ). «Контроль» є тим більш ефективним, чим менше кожен індивід відчуває свою самість як стабільну, сталу ідентичність. Відмінність між індивідуальністю і дивідуальністю можна проілюструвати через їх відношення до соціокультурного співтовариства. Індивідуальність ідентифікується як певна позиція у межах співтовариства, вона завжди є і частиною співтовариства, і індивідом. Дивідуальність же ніколи не є частиною єдиного фіксованого соціокультурного співтовариства, тому що вона завжди частина кількох серій соціальних утворень. Дивідуальність виявляє себе, таким чином, як серія ідентичностей серед багатьох інших серій і обов'язково залежить від незумовлених мінливостей історично конкретної ситуації.

Стверджуючи «світ відмінності», розхитуючи метафізичні абсолюти, ідентичності, однозначні категоріальні визначення та опозиції, долаючи властиве старому гуманізму розуміння людини, нова гуманістика прагне замінити «обожнення» людини, її ідеалізацію концепцією «постновітньої особистості». Це формує якісно нові риси гуманістичного вчення: позитивне ставлення до життя, соціальна орієнтованість, суспільна дієвість, прагматичність, ситуативність сьогодення, світськість. Вони істотно відрізняють його від традиційних уявлень про мету та засоби «звільнення» людини, сенс її існування, від так званого наївного, сентиментального або надміру раціоналізованого гуманізму. Тому ідеї «особистісного активізму», лідерства, розуміння людини як «діяльності», а соціуму як життєвого простору «діючої людини» стають важливими положеннями концепції «нового гуманізму».

Така «людина активна» здатна бачити навколишній світ не тільки з позиції того «Я», яке осягає, оволодіває, приватизує, завойовує, а й з позиції «Іншого», тобто такого «Я», яке відчуває себе жертвою, страждає, пригнічується, репресується [177, с. 28]. Ця постмодерністська етика формує в людині почуття відповідального життєвідношення до Всесвіту, здатність не тільки бачити себе очима його жертв, а й оцінювати себе з позиції цих жертв.

Постмодерністський аналіз дає можливість виявити, що емансипація людини, яку проголосив гуманізм-проект Модерну виявилася лише більш витонченою формою її поневолення, тобто формою приборкування, дисциплінарного насильства, дресирування та тотального контролю і маніпулювання усіма сферами її активності (бажання, мислення, дії). Викриття нових форм поневолення формує нове розуміння «політичного». Найважливішим і невід'ємним виміром будь-якої соціальної реальності для них є антагоністичність, яку і позначають поняттям «політичне». У його контексті політика тлумачиться як ансамбль соціокультурних практик, дискурсів, інститутів, що засновують певний інституціональний порядок, які організують людське існування в умовах, що завжди конфліктні, оскільки зазнають на собі постійного впливу «політичного» [39, с. 147]. (Таке тлумачення політики спирається на ідею «конструювання зовнішнього світу» Ж. Дерріда).

У контексті такого розуміння політики «інший» не розглядається як суперник, як ворог, який повинен бути ліквідований. «Інший» є рівноправним учасником суперечки, він агоніст – учасник змагання на агоні. Він може бути конкурентом, опонентом, з яким хоча і сперечаємось, але відкрито визнаємо його право конструювати власну ідентичність. Тобто, розуміння політики як ансамблю практик орієнтоване на ослаблення ворожості, на вчасне роз'єднання взаємовиключаючих антагоністичних тенденцій, що створює передумови осмислення фундаментальних проблем демократичної політики

у сучасному неоднозначному світі. Отже, така демократія повинна складатися не тільки з визнання і легітимації конфліктів, але й з принципової відмови подолати їх насильницьким встановленням авторитарного порядку.

Завдання сучасного суспільства полягають, по-перше, у визнанні різноманітних маніфестацій антагоністичності соціальної реальності. По-друге, у вмінні передбачати можливі шляхи вчасного розведення взаємовиключаючих тенденцій, на відміну від утопії досягнення універсального консенсусу (Габермас). Отже, відкидаючи традиційне явлення про суспільство як гармонійно цілісний організм, сучасне плюралістичне суспільство робить можливим виявлення не просто різних інтересів і систем цінностей, але й таких, що конфліктують між собою.

Риси нестрогого мислення, ідеї деконструкції, децентрування і завжди зміщеної периферії, ідея різноманітності відкриває перед людиною небачений простір можливостей. Але подібні ідеї і позиція, що на них ґрунтуються, є досить неоднозначними і достатньо ризикованими. З одного боку, найменший зсув на «єдність» може означати повернення до жорсткості доктринального монологізму та універсальної уніфікації, унітаризації та тоталітарності. З іншого, – акцент на багатоманітність здатний трансформувати плюралізм (рівнозначну множинність) у різновиди «всякості», в еклектику. Як наслідок, людина втрачає укоріненість у самій собі, у власній душі знаходить себе як образ відсутності і фігуру небуття.

Реалізація цих ідей у масовому застосуванні загрожує породженням дезертирів соціуму [212, с. 27], які відмовляються нести тягар соціальної дисципліни і обов'язку в усіх їх виявах. Такий індивідуалізм, що має інфантильно-безпорадний, саморуйнівний характер є передумовою того, як маленька людина з низів перетворюється у велику, коли їй замість важкого шляху колективного протистояння пропонується легкий шлях неучасті, індивідуального дезертирства. Звільнення від старих колективних дисциплін (критика авторитарних інститутів: структур національної держави, армії та ін.) породжує маргіналізацію більшості членів такого суспільства. Тобто для одних деконструкція є звільненням – розставанням з усіма соціальними та національними зобов'язаннями, а для інших вона відкриває перспективу відлучення від усіх попередніх культурних здобутків цивілізації. Тому одними сучасне суспільство розглядається тим середовищем, де «метаісторичні» наративи про цінності, добро і зло, соціальну справедливість і відповідальність позбавлені значення. Для інших — це суспільство індивідуалістів, що вільно конкурують між собою і переймаються тільки власною вигодою.

Відмова від жорсткого доктринального монологізму, руйнування системи символічних протиставлень та бінарних опозицій уможливорює форму-

вання культури як багатомірної структури, де здійснюється перехід від позицій класичного антропоцентричного гуманізму до гуманізму універсального, виміри якого охоплюють людство, природу, всесвіт. Прагнучи звільнитись від обмежень «епохи онтоотеології» (Ж. Дерріда) філософії «присутності» нова філософія деконструє такі складові компоненти світогляду, як «Бог», «Я», «мета», «смысл», «реальний світ» з метою формування постсучасного світовідчуття, здатного до нової єдності наукових, релігійних, філософських інтуїцій. Подібні зміни носять глобальний характер, оскільки, «інформаційна система дозволяє в кожен момент часу оперувати в масштабах всього світу», – зазначає М. Кастельс [68, с. 37].

Це спричиняє ускладнення всієї діяльності людини, формування складних систем соціальних взаємодій, появу нових форм соціальної діяльності, наприклад дистанційна освіта, теле-медицина, електронна комерція, тощо. Зупинимось на деяких аспектах трансформації суті освітніх процесів в умовах інформатизації, оскільки вона є одним із визначаючих чинників формування гуманітарних пріоритетів. Система освіти суперечливих рис, змінюються не тільки засоби отримання знання (чи інформації?), але і його зміст і характер. Якщо говорити про знання, то воно онтологічно укорінене, персонально продумане і осмислене, а тому має глибину і носить фундаментальний характер. Інформаційні ж потоки носять безособовий характер, а тому інтернет – спілкування відбувається або як безособовий обмін блоками інформаційних текстів, або як технічна взаємодія в межах певного алгоритму. «В таких текстах не йдеться ні про онтологічність, ні про істинність, тому що вони в принципі спрямовані на інше – на деонтологізацію світу знань і знань про світ» [37, с. 177].

У світлі нового гуманізму людський образ переживає інфляцію людяності. Замість старих типів чуттєвості постстісторична реальність пропонує більше ніж страх – жахи, більше ніж радість – комічність, більше ніж любов – секс і т.і. Варто тільки підключитися, увійти в мережу, перемкнутися у суперлюдське. Віртуальний світ – звільняє від тілесності, від органічного тіла, від надто людського образу існування. На місце сутнісного ядра особистості закладається програмне ядро системного функціонування. Людське стає підсистемою, що еволюціонує разом із іншими системними утвореннями. Людське повинно бути доповнене рядом кодових характеристик, для модернізації недовершеної людської сутності [377].

Постгуманізм передоручає техносфері всі смисли-сутності людини і світу. В центрі пост- знаходиться життєдайна і смислотворча абсолютизована система, а все інше має похідне, вторинне існування. Буття в епоху пост- на-

лежить технологічній сфері, що продукує смисли і людини, і світу людини, тож їх сутність зазнає перекодування в єдиному потоці виробництва.

Дітей інтенсивно розвивають передові технології освіти, починаючи з найніжнішого віку. Малюк не грається в пісочку, не пускає човників з горіхових шкарлупок по дощових струмках, не майструє собі іграшок з підручних матеріалів, власноруч зроблені лук і рогатка замінені пневмопістолетами та фірмовими дротиками. Від народження кожен крок його життя опосередкований цивілізаційними приладами. Готові геометричні набори від нікітінських, монтесорі, LEGO чи інші, професійно виготовлені на виробничих лініях з сертифікованих пластмас та кольоровіші за будь-які кольори веселки, продумані згідно дотриманням усіх стандартів і головне добре пристосованих до дитини із забезпеченням усіх її особливостей. Хіба може щось бути в дитині такого, що не передбачено технологічно? Індустрія суспільного виробництва продіагностує та надасть найбільш ефективну програму розвитку задатків.

Навчання, тобто формування особистості, не є ділом стареньких нянечок та бабусь, що надто простакуваті і відсталі від інтенсивного життя з їхньою любов'ю та сентиментальністю, це діло обізнаних на віковій психології та методологічно озброєних вихователів професіоналів. Головним гаслом останніх є безвідходне виробництво, тобто ніяких „зайвих людей”, стара проблема „зайвої людини” має бути вирішеною радикально.

Основні принципи поширення освіти, сформульовані Яном Коменським, хоча значною мірою еволюціонували, але принципово залишились такими ж. Система Коменського – це велетенський вал друкарського станка. З його допомогою вчитель “друкує” зміст навчання на “лист” дитячої пам'яті (ця аналогія також належить Коменському) [228]. Хоча Коменський і проголосив у “Великій Дидактиці” метою своєї школи навчання мистецтву управляти собою, але з 33 розділів його книги цьому присвячений лише один, а спеціального методу для цього взагалі не передбачено.

Головне завдання минулого “пізнай себе” було замінене “мистецтвом управління собою”, а пізніше на більш повну інструкцію “Про управління розумом” в ім'я налагодженого механізму функціонування думки. Сам же процес формування думки залишається “чорним ящиком” навчального процесу. Знання мають “вхід” (сума прочитаних книг, завчених підручників, прослуханих лекцій), та “вихід” (сума написаних конспектів, прочитаних лекцій, написаних публікацій). Кількість, обмежена чуттєвим досвідом, стає якістю професіональності, навченої процедур, але відученої від сенсу [177].

Організація шкільного життя нагадує систему управління держави. З одного боку – вчителі, шкільна адміністрація, з іншої – учні, які зобов'язані ви-

конувати відповідні норми й правила. Головною метою такої школи є, перш за все, підготовка спеціаліста, здатного виконувати ті чи інші соціальні функції.

Освітнянський простір стає первісною ланкою індустріального самовідтворення цивілізаційного статусу суспільства. І треба віддати належне, що до особистісного, тобто до людського, по великому рахунку, він просто байдужий і, більше того, або ж має симулятивний характер. Загальна освіта, як загально-людська повинність спрямована не на пошук і висвітлення власне людського, а на формування умінь та навичок, які забезпечать подальше влаштування у систему виробництва суспільних благ, так званих загально-людських цінностей. Виробнича структура всезагального щастя діє на основі двоєдиної технології: навчальний процес формує принципи відбору індивідуальних якостей, що відповідають потребам соціальних механізмів, а ці механізми, в свою чергу, прагнуть позбутись залежності від особистості, розробляючи закони і норми функціонування, щоб бути менш залежними від конкретної людини. Таким чином, відбувається двосторонній відсів шлаку людського фактору, а на основі збагаченої відповідними вміннями продуктивної бази, створюється як суспільний продукт загальнолюдське щастя. Технічний паспорт освітянської машинерії поширюється на методичковому рівні: „Функціонування вищої школи повинне спиратися на той факт, що всередині стратифікованого суспільства функціонують канали вертикальної стратифікації та існує механізм контролю, який „просіває” членів суспільства і визначає їм те чи інше місце в суспільстві. Такий механізм повинен включати наступні процедури: сертифікацію на відповідність; селекцію на виконання соціальних ролей; розподіл по соціальним стратам” [61].

Профорієнтація як селекційний відбір має починатися якомога раніше, щоб якомога раніше отримати результат – креативного професіонала, тобто енергійну молоду людину, повну ентузіазму та навчену алгоритмам функціонування та самовдосконалення, націлену на власну самореалізацію. Людська трагічність та неможливість збутися у світі повинна сертифікуватися клеймом невдахи та нижчовартості унтерменша, по дії гасла – „якщо ти розумний, то чому не багатий”. І якщо розум є перший критерій відбору у люди, то другим є молодість, як базова цінність техносуспільства, бо людина до старості має залишатися молодою, споживчо-активною та креативно-енергійною.

Не зважаючи на те, що діти не можуть засвоїти величезної кількості інформації, що рушиться на них, вчителі ще збільшим усердям вкладають у них освітні програми, й роблять це з таким самозабуттям, наче „это есть наш последний и решительный бой”. В дійсності, вони всі раби системи освіти, що працює на вимогу часу та у відповідності до ідеалів прогресу. Такою над-

звичайною інтенсивністю досягається не стільки якість знань, скільки симулятивні здібності. Якщо одиниці справляються з програмним навантаженням, то сотні симулюють їх проходження. Втім, це не важливо, для системи симуляція не менш цінний продукт виробництва, головне відбувається форматування свідомості, узгодженої з загальним цивілізаційним кодом.

Освічені люди – головний ресурс системи і потреба буде тільки зростати. Та одночасно, ситуація складається так, що люди з високими інтелектуальними даними можуть бути незатребуваними. Перевиробництво освіти перевищує критичну межу, за якою випущені спеціалісти ніби-то не потрібні. Проте, це дає змогу, з одного боку, активізувати їх креативні характеристики для здійснення відбору й селекції. А, з другого боку, проблема перевиробництва вирішується через її подвоєння – ці спеціалісти починають спеціалізуватися по підготовці та перепідготовці нових спеціальностей. Кількість фахів зростає пропорційно зростанню загального системного рівня суспільного виробництва по виробництву суспільства. Зростають вимоги до професійної підготовки, яка повинна реалізуватися за критичною масою масовості, тобто в симулятивному виконанні. Це парадокс, але навчання студентів уже перестало бути головною задачею університету, бо головне – системна ініціатива.

Саме тому сучасна освіта проголошує тотальну мобілізацію – від малого до старого, від багатого до бідного, від обдарованого до вбогого, всі повинні бажати отримати, освіту, або зробити освітній обгрей. Саме це бажання є одним із стратегічних продуктів суспільного виробництва. Системна необхідність вищої освіти за допомогою різного політкоректного інструментарію зазнає рефреймінгу до „особисто-бажаного”, інтерпретується як „власне прагнення вчитися”. Ця обов’язковість вільного бажання виникає в наслідок спокуси, тобто упереджує саме бажання на підсвідомому рівні, як задоволення спровокованої потреби [42]. Необхідність із суспільного рівня проектується на підсвідомий, оминаючи свідомий центр особистостісної активності.

Подія освіти є самовідтворенням знакової системи і циркулярна діяльність знакових функцій, бути включеними до яких означає придбати вторинне право на людський фактор. Знакова система створює місця означення для легітимації людського статусу. Поза системою знакового виробництва сертифікованої людяності не існує. Перш ніж мати статус людини, людина повинна бути „культурною”, тобто потенційованою до існуючого системного поля, що уможливорює актуалізацію знаку людяності.

Людина тут вимірюється середньою продуктивністю праці, ефективністю: виробленими деталями, друкованими аркушами, тощо. Доцільність, схематизм, стандартизація, які так необхідні для функціонування машини, про-

низують усі сторони життя: вирівнюють, усереднюють, нівелюють людину. Тому основним способом навчання є повторення і відтворення того, що говорить чи робить вчитель. П. Щедровицький відмічає, що на онтологічні питання, вкладене Шекспіром в уста датського принца, бути чи не бути, сучасного студента взагалі ніщо не провокує, оскільки буття передбачається системно забезпеченим, тому що є невід'ємним досягненням історичних епох, здійсненим в ім'я постсучасного користувача.

Одним із пануючих стереотипів освіти є отримання системних знань, але реалізація цього завдання сьогодні стає майже неможливою. Горизонти стали настільки широкими, а глибини настільки глибокими, що вони вже давно створюють світ за межами людських можливостей. Більшість знань не є необхідністю для людського існування, вони перетворюються на інформацію – безособистісний потік знаків. Великі інформаційні потоки примушують до звуження професійних якостей та вузької спеціалізації. Такі тенденції звужують особистісні горизонти призводять до втрати цілісної картини світу, та її розуміння.

Універсальна формула „володіння знанням” доповнюється вмінням оперувати з інформацією. Культурна роль інформації пояснюється саме тим, що вона не змістовна ("знання") і не предметна ("продукт"). Інформація операційна, це комунікація, операція трансляції символів, що спонукають до дії. В цьому контексті система загальної освіти є одним із засобів тиражування інтелектуального продукту, передачі відомостей про нього поряд із засобами друкованих видань, телеграфу, радіо, телебачення, а тепер ще і мережі Internet. Це породжує надзвичайно парадоксальну ситуацію. В потоці знаків і образів освіта сьогодні сама перетворюється на віртуальну реальність імітації навчання. Якщо знання оцінювалося в категоріях істинне / хибне, то інформація оцінюється в категоріях вигідна / невигідна. В результаті відбувається відділення науковості від істинності, а студентами все частіше керує не прагнення до істинного знання, а до вигідного.

У діяльності учених і студентів усе більше сил і часу відводиться створенню і презентації образу, необхідного для успіху в різноманітних конкурсах, рейтингах, кваліфікаційних оцінках тощо. Наука сьогодні - це не інституція по пошуку істини, а рід мовних ігор та змагань по маніпулюванню моделями наукового дискурсу. Таким способом створюється свого роду інформаційна сфера, що розгортається як міфологічний простір віртуалізованої наукової псевдореальності з системним саморозвитком.

Універсальна формула „чим більше, тим краще” (кількість прослуханих лекцій, законспектованих підручників, відвіданих занять, написаних статей, захищених дисертацій і т.п.) в інформаційному полі набуває не передбачува-

них мутацій, оскільки мертва кількість переходить у псевдо живу якість. Але не зважаючи на це, викладачі студентів по дисципліні ще з більшою наполегливістю розробляють найновіші освітні програми для засвоєння уже холодного смислу. Такою надзвичайною інтенсивністю досягається не стільки якість знань, скільки симулятивні здібності. Якщо одиниці справляються з програмним навантаженням, то сотні симулюють (імітують) їх проходження. Втім, це не важливо, для системи симуляція не менш цінний продукт виробництва, головне відбувається форматування свідомості, узгодженої з загальним цивілізаційним кодом.

Освіта як система послуг може розумітися тільки коли мова йде про інформаційне забезпечення, але ніяка інформація не є безособовою. Навіть найбільш нейтральне повідомлення передбачає крім самого змістовного наповнення, ще й ту чи іншу оформленість по відношенню до контексту, по відношенню до знакового подання, по власному смислового образу, по динаміці та напруженості смислу, його актуальності та інтерактивності, по джерелу, та багато інших характеристик „чистої інформації”. Всі ці інформаційні коди вимагають головний елемент, без якого інформація принципово не існує, саме людина виступає як декодер всього суцього у формат інформаційної циркуляції в технологічних циклах, вона є її активатор, який приводить у дію інформаційне середовище, як власне життєвий простір.

Тобто, просто поінформованої людини бути не може, так чи інакше навіть сама професійна та чиста інформація має міфологічний окрас. У споживчому суспільстві, де все стає товаром, освіта шукає свою нішу, споживачів для своєї продукції, та ринки збуту свого товару. Питання що є товаром освітньої діяльності, дипломований працівник, як людина, що отримала інформацію (та інформацію по володінню інформацією) чи дипломи, як коди сертифікації (про ту саму поінформованість), чи, може, дипломовану людину? Вочевидь, що останнє. У всякому разі, ми покладаємося на програмно забезпечену людину у відповідності до технологічної системи споживчого суспільства, людину, міфологія якої передбачає програмно-інженерне, або творчо-креативне, або, принаймні споживчо-маніпуляційне функціонування. Дипломованість це не просто одна із характеристик сертифікованого товару, це, насамперед, універсальний спосіб створення системного ресурсу.

Пошук особистісного не має ніякого підґрунтя, оскільки сам освітянський простір виступає первісною ланкою машинного самовідтворення цивілізаційного статусу суспільства і до особистісного, тобто до людського, по великому рахунку, він просто байдужий і, більше того, має руйнівний характер. Загальна освіта, як загальнолюдська повинність, спрямована не на пошук і висвітлення власне людського, а на формування універсальних якостей для

ефективного влаштування у систему, що дозволяє активність тільки в межах визначеного алгоритму, який сам є тестом на відповідність одномірній міфології універсальної системи.

Страх студента перед системою освіти доповнюється страхами викладача, що став методичковим функціонером, основне завдання якого примусити вчитися та здійснювати нагляд за здійсненням процесу навчання. До функцій викладача належить сприяти проходженню студентського потоку крізь потік інформаційний та підтримувати системне узгодження на максимально ефективному рівні.

Традиційні відносини вчитель-учень також зазнали доцільних переверзій. Знання більше не витікає з проблемності особистісного буття і не є внутрішнім запитанням, на яке учень шукає відповіді. Все це стара, атавістична модель, коли учень питає, а вчитель відповідає. У сучасному варіанті „образовання” запитальна активність належить викладачу, на що учень пропонує варіації репродуктивних відповідей, попередньо йому ж і запропонованих. Стара модель виходила із запитання учня: „як той чи інший смисл може існувати в особистісному досвіді”, а сучасні відносини будуються на питанні вчителя: „як поінформований учень про функціонування того чи іншого смислу”. В одному випадку питалося про існування особистості, що володіє тими чи іншими знаннями, а в іншому питається як інформація існує об’єктивно, тобто сама по собі, безвідносно людського фактору.

Проте, вони обидва і учень, і вчитель, невідільні в своєму статусі, вони мають добре відтворювати міфологічний простір освіти, де одні мусять заставити себе вірити, що другі мусять їх навчити мудрості, дати досвід, відкрити прекрасне, але разом з тим, перші не повинні забувати, що другі також знаходяться в системі примусу примушувати перших, і їх обов’язок – застосовувати регулятивні заходи, так обоє вони досягають взаєморозуміння і системного співчуття. Людина в такому середовищі постає як продукт діяльності антропотехніки, а базовим механізмом її відтворення є освіта, що забезпечує системне існування на основі селекції та конструювання відповідних людських атрибутів.

Європейський освітній простір, що виріс з ідеї гуманізму, тобто природної людяності, переживає постмодерну кризу доцільності. Людину обходить мета існування, а натомість, є якість і ефективність. На відміну йому постає східний, російський постмодерн, що походить із особистісної жертвовності, та базується на пріоритеті внутрішнього світу над зовнішніми потребами. Така парадигма більш виграшна для особистісного існування, але своїм побічним ефектом має тоталітарну державність, що також виступає антагоністом персональному буттю.

Тож український університет, що існує на межовому розломі тектонічних культурних пластів, як, і все українське суспільство, має покликання здійснити той «холодний синтез» демократичної соціальності та особистісної потаємності, здичавілої раціональності та самотнього персоналізму, врешті, науковості з високими технологіями та віри з розсудливим суспільним улаштуванням. Поєднання не сумісних і антагоністичних парадигм сходу-заходу можуть дати енергію для обох систем. Для нас ця задача не є надмірною, поперше тому, що вона наша, а по-друге, тому, що інші варіанти іще гірші.

Помежевий, крайній топос українського існування – це закріплене тут місце «ніде», бо ззовні воно є відношення двох полюсів: східного і західного, кожен з яких визначає його своїм і одночасно чужим, а з середини є місце події, а не забезпеченого перебування. Наша самотійність у цьому місці можлива, або як злет, або як падіння. Мігель де Унамуно, ректор університету Саламанки так сформулював задачу, яка для нас би звучала так, що нам потрібно не на Захід і не на Схід, а вгору і вглиб, має розгорнутися «інтраісторія – глибина особистісних душ». Вслід за ним, ми поділяємо вираз, що «В мені болять Іспанія» у варіанті «В мені болять Україна».

1.2. Проблема страху і самотності в студентському середовищі

Теми страху і самотності були актуальними у всі періоди історичного розвитку людства (з давніх часів і до наших днів). Страх і самотність у наш час стає постійною характеристикою людської свідомості. Ці екзистенціали притаманні будь-якій віковій групі. Студенти вищих навчальних закладів (ВНЗ), які знаходяться на юнацькому етапі розвитку особистості знають, що таке страх та самотність не тільки із засобів масової інформації, а й самі особисто переживали або переживають ці стани. І це яскраво підтверджують наші дослідження в середовищі студентів молодших курсів (насамперед першокурсників) Полтавського університету економіки і торгівлі (ПУЕТ). Дані проблеми мало досліджені не лише у філософії та психології, але й інших суміжних науках. Мета нашого дослідження – визначення феноменів страху і самотності та короткий аналіз їх специфічних різновидів у певному соціальному середовищі (а саме у студентів-першокурсників ПУЕТ).

Вчені відзначають, що людей 14-17 років, як правило, називають підлітками, але в науці (зокрема, в психології і практичній філософії) прийнято вважати, що це не підлітковий, а ранній юнацький вік. Але плутанина в назвах не випадкова. Вона має давнє коріння. Справа в тому, що протягом багатьох століть і навіть тисячоліть людство не виділяло юність, як самотійний етап життя людини [190, с. 6].

Виходячи з образного вислову американського науковця Ф. Масгрейва [190, с. 7], юнак був винайдений одночасно з паровою машиною. Парову машину побудував англієць Дж. Ватт у 1765 році, а великий французький мислитель Жан-Жак Руссо «винайшов» точніше «відкрив» юнака в 1762 році написавши книгу «Еміль, або Про виховання». У ній він вперше показав, що між дитинством і дорослістю людина проходить особливий етап розвитку, вирішує своєрідні завдання, зустрічається зі специфічними проблемами [190, с. 7], де страх і самотність одні з них.

В юнацькому віці особистість багато чого вибирає (робить вибір). У будь-якому випадку це її вибір, він творить її і її (особистості) життя. Як пише відомий індійський письменник А. Мурті: «Навіть якщо я втратив голову, все рівно вибір був мій. Увесь смисл вибору в тому, що людина інший раз втрачає голову, інакше все було б просто. Ми самі створюємо себе тим, що вибираємо, ми самі надаємо форму і обрис цьому ніщо, яке називаємо собою» [191, с. 55].

Важливо підкреслити, що єдиної градації підліткового та юнацького віку на сьогодні немає. У нашій культурі отроцтво і юність, або перехідний період між дитинством і дорослістю, триває майже десятиліття (якщо не більше).

Визначити, коли закінчується цей період росту, ще тяжче. «Як можна визначити момент, коли дитина стала справді дорослою? Звичайно, найбільш надійним показником настання дорослості є емоційна зрілість, а не такі, здавалося б, очевидні, але ті, що часто вводять в оману критерії, як завершення навчання, самостійний заробіток, вступ до шлюбу чи поява дітей» [80, с. 558].

В англійській мові є слово «тінейджер» (від англ. суфікса *teen*, спільного для всіх чисельників від 13 до 19, і *age* – «вік») означає і підлітків 13-15-років, і молодих людей віком від 16 до 19 років (реально до 21-22). Але різниця між цими роками дуже велика [372, с. 330].

«Різноманітність теорій юності і схем вікової періодизації відображає об'єктивний факт багатомірності і багатоваріантності людського розвитку, що включає в себе і онтогенез, і соціалізацію, і творчий життєвий пошук» [74, с. 66].

Відомий соціолог, психолог і філософ антропологічного спрямування І. Кон виділяє два етапи в юності – 1) рання юність (від 14-15 до 18 років), 2) пізня юність чи початок дорослості (від 18 до 23-25) [73, с. 660]. Нас особливо цікавить перший етап, адже дослідження зачіпали саме контингент молодих людей, які мали вік 17-18 років.

У ранній юності закінчується фізичне дозрівання, проходить процес «усунення» диспропорцій, обумовлених нерівномірністю дозрівання. Переважна більшість юнаків і дівчат навчається, але діяльність і рольова структура особистості на цьому етапі отримує ряд нових, дорослих якостей.

Головне соціальне завдання юнацького віку – вибір професії, але ще дуже гостро хвилюють проблеми, успадковані від підліткового етапу, – власна вікова специфіка, право на автономію від старших тощо. Соціальне й особистісне самовизначення передбачає не стільки автономію від дорослих, скільки чітку орієнтацію і визначення свого місця в дорослому світі. Разом з диференціацією розумових здібностей і інтересів, без яких важко вибрати професію, це вимагає розвитку інтегративних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду і життєвої позиції.

«Юнацьке самовизначення, говорить І. Кон, – винятково важливий етап формування особистості. Але доки це «випереджаюче» самовизначення не перевірене практикою, його не можна вважати стійким і остаточним» [73, с. 67].

На відміну від підлітка, який в основному належить ще до світу дитинства (що б він сам про це не думав), і юнака, який займає проміжне положення між дитиною і дорослим, 18-23-літня людина (на етапі пізньої юності чи початку дорослості) є дорослою і в біологічному, і в соціальному плані. Суспільство бачить у ній не стільки об'єкта соціалізації, скільки відповідального суб'єкта суспільно-продуктивної діяльності, оцінюючи її результати за «дорослими» стандартами.

Але як і багато юних якоюсь мірою ще залишаються підлітками, так і особистості 18-25-річного віку стикаються з «юнацькими» проблемами і в юнацькі роки, і набагато пізніше.

Підлітковий і юнацький вік недаремно називають «перехідним», «важким», «критичним» [232, с. 2]. Ще в кінці XVIII ст. родоначальник німецької класичної філософії І. Кант, називав юнацькі роки найтяжчими в житті людини. Особливої ваги в цей період розвитку особистості набуває переживання різних видів страху і самотності.

Що ж таке страх? Не дивлячись на удавану простоту питання, відповісти на нього непросто. В історії становлення розуміння феномена страху в його сучасних трактовках ми зустрічаємося зі спробами визначення страху як інстинкту, відчуття, почуття, емоції, стану, пристрасті, афекту, фрустрації тощо.

Страх ми визначаємо як «стан, який виражає невпевненість в пошуках надійності, обумовлений дійсною чи уявною загрозою біологічному або соці-

альному існуванню і благополуччю людини, забезпечуючи при цьому, на певний час, самозбереження індивіда» [184, с. 96].

Для того щоб дізнатися наскільки актуальним є той чи інший вид страху для першокурсників вишів у своєму дослідженні студентів ПУЕТ ми скористалися «Опитувальником ієрархічної структури актуальних страхів особистості, призначений для здорових осіб» з книги відомого російського вченого Ю. Щербатих «Психологія страху: популярна енциклопедія» [371, с. 449-451] додавши при цьому кілька важливих питань, що стосуються страху самотності, дитячих страхів. З 2013 по 2018 р. нами було опитано 1472 студенти. З них дівчат – 956 (64,95% опитаних), юнаків – 516 (35,05% опитаних).

Відомо, що страхи кожної людини беруть свій початок з дитячого віку. Виділимо 5 страхів дитинства у молодих людей: 1) темряви (17,4%), 2) собак (5,7%), 3) самотності (5,1%), 4) павуків (4,6%), 5) страшних снів (3,5%). Крім цих страхів студенти назвали ще 67 інших страхів. 31,8% опитаних не пам'ятають своїх перших страхів.

Студенти найбільше бояться: 1) хвороби близьких людей (71,7%,); 2) війни (35%); 3) негативних змін в особистому житті, які можуть трапитися в майбутньому (24,2%); 4) іспитів (17,4%); 5) самотності (16,3%). Відзначимо, що ще в СРСР, двадцять сім років тому на чільні місця серед переліку страхів (запропонованих соціологами для визначення в країні найбільш актуальних страхів) люди ставили страх хвороби близьких людей і страх війни [371, с. 7].

Студенти дуже сильно бояться *хвороби близьких людей*, тому що це в подальшому може призвести до несприятливих змін у житті, тим більше, якщо будуть проблеми зі здоров'ям батьків, які в основному і платять за їх навчання. Вчорашнім школярам доведеться думати, де і як знайти кошти для навчання і допомоги батькам. Можливо, потрібно міняти форму навчання (заочно або переходити на індивідуальний графік), шукати роботу або, в крайньому випадку, кидати навчання. Все це може вплинути як на якість навчання, так і на здоров'я студентів. До таких перипетій життя молоді люди повинні бути готові заздалегідь, ще до вступу у ВНЗ.

Страх війни – це передусім страх смерті, який лежить в основі всіх страхів. Війна несе руйнування, горе, нещастя, загибель людей. Сьогоднішні студенти це знають не з чуток, а з військових дій, які відбуваються на сході їх рідної України, в Донбасі.

Вчорашніх школярів лякають *негативні зміни в особистому житті*, які можуть статися з ними в майбутньому (а саме погіршення відносин з близькою людиною, невірність у сімейному житті, розлучення тощо). Саме майбутнє для кожної людини не є певним, і ця невизначеність викликає страх. Причина такої невизначеності, переважно, в слабкій захищеності індивіда від

негативних явищ. Люди з жахом можуть ставитися до минулого, їх часто не задовольняє сьогодення, але реальний страх особистість може відчувати на-самперед тоді, коли вона думає про те, що її чекає в майбутньому.

Стан страху студентів перед іспитами пов'язаний з «негативним передчуттям суб'єктом наслідків своєї діяльності у виняткових для нього і складних з точки зору виконавської майстерності ситуаціях» [75, с. 12], з «браком віри в свої сили і почуттям невпевненості перед загрозою фрустрації, тобто боязкістю перед невдачею, неуспіхом і, можливо, осоромленням» [75, с. 73]. Ефективними засобами для зниження страху (у нашому випадку страху студента перед екзаменом) є: 1) методи раціонального характеру. У цьому плані виділяється метод когнітивно-біхевіоральної терапії південноафриканського психолога і психотерапевта Дж. Вольпе, який полягає в релаксації, що супроводжується повторним пред'явленням низки стимулів, які відповідно зростають за силою страхітливості; 2) методи, що ґрунтуються на яскраво вираженій здатності підростаючої особистості до імітації; 3) колективний аналіз труднощів в атмосфері доброзичливості та взаємодовіри. Серед дієвих дидактичних принципів і засобів для угамування страху виділяється формування у студентів позитивних особистісних очікувань щодо викладача і таким чином у них: – зростає інтелектуальна активність, – з'являється прагнення бути на рівні тієї позитивної оцінки, яку вони чекали від викладача, – зменшується напруження в системі „викладач – студент”, з'являється можливість „дистанційного” керування емоційною активністю молодшої людини.

Дуже актуальним для першокурсників є *страх самотності*. Він набуває особливої гостроти саме в юнацькому віці. З віком особистість вчиться узгоджувати рівень своїх домагань і можливостей, отримує необхідні комунікативні навички, які полегшують життя навіть в найскладніших ситуаціях. В юності такого необхідного досвіду ще немає. Для подолання страху самотності студенту необхідно: 1) визнати існування даного страху; 2) визначити причину (причини) страху самотності; 3) дати відповідь на питання – якої саме самотності він боїться зараз; 4) здійснити нейтралізацію причин свого страху самотності (зміна самого себе, зміна обставин життя (або ж зміна ставлення до них), пошук нових, справжніх і надійних друзів з емпатичними тенденціями [183, с. 295].

Страх є важливим екзистенціалом буття людини. Він має негативну і позитивну позицію (тобто приносить людині шкоду і користь).

Ще давньогрецький мудрець Аристотель у IV ст. до н. е. звернув увагу на позитивне значення страху для людини. Він говорив про його мобілізаційну функцію, яка слугує для захисту цілісності особистості. На думку філософа, страх може виховувати індивіда, «проходячи через раціональний та емо-

ційний канали сприйняття ситуації страху при умові формування відповідної установки, систем протидії конкретним загрозливим явищам і об'єктам, причинам страху» [33, с. 142].

Сучасні дослідники також надають важливу роль *мобілізаційній* функції означеного феномена. Вони зауважують, що страх мобілізує сили людини для активної діяльності, що часто буває необхідним у критичній ситуації. Завдячуючи страху індивід краще *запам'ятовує небезпечні чи несприятливі події* (вперше це було доведено американським вченим-психологом Д. Міллером). Тобто він активізує роботу пам'яті і робить її сліди особливо міцними.

Страх *дає можливість особі діяти в умовах нестачі інформації*, коли її недостатньо для прийняття всебічно продуманого рішення. Мозок людини часто не може зорієнтуватись, що йому робити в надзвичайно складній, критичній ситуації, а розум у цей час немає зваженого і перевіреного логікою рецепта, то організм відразу ж підключає ресурси інстинктів і емоцій. Таким чином в дію вступає страх (який виникає при нестачі відомостей, необхідних для захисту). Він диктує свою стратегію. Під тиском страху в індивіда проходить загострення всіх органів відчуття, а це дає змогу людині передчувати навіть мізерні ознаки небезпеки.

Страх *регулює* притаманну людині *агресивну поведінку*, уможливорюючи при цьому утвердження соціального порядку. З давніх-давен відомо, що поведінка людини, як і будь-якої іншої живої істоти, регулюється позитивним і негативним підкріпленням (так званий метод «батога і пряника»). «Страх перед покаранням стримує прояви певної біологічної агресії, а також утримує багатьох громадян у рамках закону» [371, с. 167].

Важливо знати, що коли особистість буде прагнути долати страх то у неї *з'являється чудова можливість самовдосконалюватись*. «Якщо ми наш болісний страх будемо розуміти так само, як вказівку на необхідність пошуку помилок у власній поведінці чи як боязнь вимог життя, внаслідок яких ми наважуємося на новий крок у своєму розвитку, ми повинні прийняти і зрозуміти його як запрошення до виходу на новий ступінь нашого розвитку, як заклик до нової свободи і, разом з тим, до нового порядку і нової відповідальності. В цьому сенсі ми повинні розглядати страх в його позитивному, творчому аспекті, як ініціатора змін» [371, с. 171].

Дослідники вказують на те, що *негативне значення страху* проявляється більш широко й різнобічно, ніж позитивне. Надмірний (поза межовий) і тривалий стан страху є небезпечним для індивіда. Адже він може тримати людину в постійній напрузі, породжувати невпевненість у собі і не дозволяти особистості реалізуватися в повній мірі. Страх може сковувати активність люди-

ни, а у виражених випадках буквально паралізує її; під час тривалої дії страху в організмі можуть виникати і розвиватися різноманітні (як фізичні, так і психічні) захворювання [371, с. 174].

Наше дослідження самотності при адаптації охопило соціальну адаптацію першокурсників ВНЗ Полтави, де базовим навчальним закладом, був Полтавський університет економіки і торгівлі, в якому нами проводились опитування на протязі 2013–2018 років.

Ми визначаємо самотність як «стан людини, який виражає певну форму самосвідомості і показує порушення реальних зв'язків і відносин внутрішнього світу особистості, а також відображає переживання своєї окремоті, суб'єктивної неможливості чи небажання відчувати адекватний відгук, прийняття і визнання себе іншими людьми» [182, с. 21].

Самотність під час входження до соціально-психологічного простору ПУЕТ (із 1472 опитаних) відчували близько 47% вчорашніх школярів. Вона має переважно жіночий лик (із 47% тих хто переживав самотність, відповідно 33% були представницями слабкої статі). «Опинитися в такому великому і престижному університеті, як цей, було для мене великою переміною в житті. Раніше, в середній школі, мене визнавали “самою популярною” і “найбільш яскравою особистістю”, а зараз прийшлося починати все заново. Спочатку досить тяжко, потрапивши в нову обстановку, бачити навколо себе лише чужі обличчя, але, схоже, я починаю звикати». Так писала одна із студенток ПУЕТ, через 6 місяців після вступу до університету. Високі особисті якості, що відмічені в школі, не можуть часто допомогти молодій людині знайти собі місце в університеті. Тут це будуть не лише несуттєві, але й пересічні якості.

Якщо ж студент навчається в університеті в далині від домівки, то перед ним (чи перед нею) постає завдання вступити в зовсім нові соціальні зв'язки. Друзі дитинства частіше за все знаходяться далеко і розпочинають своє нове життя, можливо, в інших районах країни. Впадає в око те, що багато студентів, розпочавши навчання в університеті, вперше живуть окремо від батьків. Вони лишилися не тільки емоційної підтримки своїх сімей, але й відчуття надійності, які надаються звичними заведеними в сім'ї порядками. Не дивно, що самотність є серйозною проблемою в середовищі студентів особливо на першому курсі навчання.

Почуття самотності при неуспішній адаптації до системи ВНЗ може руйнувати особистості багатьох молодих людей і, особливо першокурсників. Існує багато випадків, коли результати невдалого включення в соціальний і психологічний простір університету спостерігаються в старшокурсників у вигляді різноманітних особистісних проблем. Неадаптованість часто прояв-

ляється в неадекватному розумінні ситуації, тобто у такому способі дій, який підвищує несприятливість ситуації, її небезпечність. Стан внутрішньої напруги при самотності, як і всяка емоційно насичена подія чи явище в житті людини, може негативно впливати як на інтелектуальний, так і на особистісний розвиток студента. Якщо ж психічна напруга буде тривати досить довго, то разом із ростом негативного досвіду може скластися ситуація, коли студент не захоче чи не зможе продовжити навчання у вузі [193, с. 21].

Хоч із самотністю можна зустрітись у будь-якому віці, дослідження показують, що особливо високий ступінь ризику пережити її характерна для юнацького віку і ранньої молодості. Юність і ранню молодість прийнято вважати особливо важкими перехідними періодами в житті людини. Одним з найважливіших аспектів переходу в дорослу вікову групу є встановлення дорослих соціальних взаємозв'язків. Оскільки студенти університету опиняються приблизно в однакових ситуаціях спілкування на відміну від інших сімнадцяти-вісімнадцятилітніх однолітків, що працюють і проживають в різних умовах, вони представляли для нас унікальну можливість для дослідження. Ми передбачали, що вивчення самотності в середовищі студентів університету (ПУЕТ) може виявити індивідуальні відмінності у факторах, що спонукають їхній успішній соціальній адаптації на протязі важливого перехідного етапу розвитку.

У своєму дослідженні ми намагалися з практичної і теоретичної точок зору розібратися у факторах, які дозволяють деяким студентам добре адаптуватися до нового соціально-психологічного середовища, і в тих факторах, які заважають це зробити решті. Нами розглянуто широке коло факторів, що відносяться до самотності серед першокурсників ПУЕТ. Одне з питань стосується причин самотності. Відчуття невпевненості і відособленості, як ми й передбачали, виникають у більшості студентів, коли вони вперше зустрічаються з університетським середовищем. Але у деяких першокурсників певні обставини чи особливості характеру ускладнюють перший етап адаптації і заставляють їх ще довго переживати самотність.

Нас цікавило, як впливають на самотність різноманітні відносини спілкування. Наприклад, чи може тісне коло друзів відшкодувати відсутність романтичних зв'язків? Також нас цікавили і проблеми у взаємовідносинах, що можуть підсилювати самотність. Наприклад, з чим більше пов'язана самотність: з проблемою недостатньої кількості зв'язків, нечастих контактів з іншими людьми чи з незадоволенням якістю вже існуючих стосунків? А ще ми приділяли певну увагу тому, як студенти борються з самотністю і як вони намагаються її подолати.

Майже кожен студент знає, що таке самотність не лише з засобів масової інформації, а й сам особисто переживав її хоч раз у своєму житті, ще до вступу в університет. Про це заявило більше 70% першокурсників ПУЕТ в кінці першого семестру. В середині навчального року, як ми зазначали, 47% опитаних відчували самотність. А вже в кінці другого семестру лише 25% студентів першого курсу заявили про неї. Таким чином, до кінця навчального року першокурсники в цілому стали більш життєрадісними і добре перенесли процес соціальної адаптації. Природно те, що в людей виникає бажання зрозуміти причини своєї самотності. Розуміння причин самотності, на думку американського психолога К. Кутрони, допомагає розібратися в неприємній ситуації і може стати першим кроком на шляху вирішення проблем у своїх відносинах з людьми. «Пояснення причин самотності дають важливі орієнтири для боротьби з нею» [82, с. 388]. Причини своєї самотності, що називали студенти ми показали в Таблиці 1.1:

Таблиця 1.1

Причини самотності першокурсників ПУЕТ за період з 2013/2014 навчального року по 2017/2018 навчальний рік

Причини самотності	Загальна кількість самотніх %	З них юнаків %	З них дівчат %
Моя сором'язливість	18	5,5	12,5
Невпевненість у собі	17,6	4,6	13
Труднощі в навчанні	11,2	3,7	7,5
Нерозуміння мене однокурсниками	10,4	2,9	7,5
Не маю коханої (коханого)	10,2	3,2	7
Нудьга за домівкою	9,2	3,3	5,9
Недостатньо спілкування	8,6	2,6	6,0
Непорозуміння з батьками	5,5	1,3	4,2
Обмаль грошей	4,1	0,9	3,2
Не маю друзів	2,6	0,5	2,1
Замкненість	2,3	0,3	2
Хотілося побути наодинці	0,3	0,1	0,2
Сімейні проблеми	0,1	0	0,1

Таким чином, як свідчать отримані дані, найрізноманітніші події, в тому числі і не пов'язані з відношеннями спілкування, можуть стати причина-

ми самотності. Багато стресових ситуацій (наприклад, розрив романтичних взаємин, непорозуміння з батьками та однокурсниками) можуть привести до самотності, обірвавши при цьому звичні соціальні зв'язки індивіда викликати тимчасово підвищену потребу в контакті з іншими. Коли це відбувається, протиріччя між тими можливостями для спілкування, що є і бажаними може бути дуже гострим, а самотність – особливо глибокою. Зустрівшись із змінами у своєму соціальному оточенні, люди намагаються пристосуватися і виправити недоліки в новому колі спілкування. Коли ці недоліки і стан самотності зберігаються, то пояснення, які люди дають своїй самотності, можуть сильно впливати як на їх емоції, так і на засоби її подолання.

Самотність може затягнутися, якщо людина неправильно розуміє її причини. Це неправильне розуміння може привести до того, що вона прагне змінити не ті аспекти свого становища в суспільстві, які потрібно, або взагалі відмовиться від будь-яких спроб щось змінити. Першокурсники, що переживають самотність цілий рік, значно частіше, ніж тимчасово самотні студенти, пояснюють свою самотність сором'язливістю, боязню отримати відмову в спілкуванні, невмінням увійти в контакт і своїм характером. Всі ці причини відносяться до особливостей характеру самих студентів. Ми вважаємо, що такі першокурсники, можливо, дуже рано утвердилися в думці про те, що ні зав'язати дружні стосунки, ні підтримати їх вони не здатні. Щоб допомогти студентам, що залишилися самотніми після першого року навчання в університеті, необхідно вивчити їхні уявлення про причини їх самотності. Їм потрібно навчитися реалістично оцінювати своє становище, бо така оцінка може дати можливість справитись з самотністю, і підтримає в них прагнення продовжувати спроби остаточно її подолати.

Чи однаково зв'язки з сім'єю, друзями і коханими перешкоджають самотності чи розрив одного виду взаємовідносин може більше впливати на виникнення самотності ніж інші? В дослідженні студентів першого курсу ПУЕТ впадає в око те, що частіше причиною самотності було незадоволення дружніми стосунками, ніж ступінь задоволення своїми відносинами з коханими чи сім'єю. Проаналізувавши відносний вплив на самотність кількісних і якісних факторів при взаємовідносинах з друзями, коханими і членами сім'ї, зазначимо, що суб'єктивна задоволеність відносинами є кращим фактором – причиною (провісником) самотності, ніж будь-яка із кількісних оцінок ступеня участі в спілкуванні. Задоволення дружніми стосунками було тісніше пов'язано з самотністю, ніж кількість друзів чи частота контактів з друзями. Задоволеність відносинами з коханими є кращим фактором – причиною самотності, ніж частота зустрічей чи ступінь захопленості. Задоволеність від-

носи́нами з сім'єю краще передумовлювала самотність, ніж частота контактів з сім'єю чи віддаленість від дому.

Респонденти надають великого значення соціальним порівнянням, коли свої відносини оцінюють з точки зору їх прийнятності порівняно з відносинами в інших людей. Задоволеність соціальними зв'язками значно впливає на самотність. Існуючі норми соціальних взаємовідносин є критичним фактором в процесі соціальної адаптації людей. Важливість таких пізнавальних факторів завжди потрібно враховувати при складанні програм допомоги самотнім. І можливо, деяким самотнім людям, перш ніж допомогти їм подолати самотність, значно актуальніше вказати на необґрунтованість їх уявлень чи непрактичність норм існуючих соціальних взаємовідносин. В опитуванні студентів ми дізналися про їх думки стосовно того, в якій мірі фактори обстановки сприяли самотності. Студенти, що проживали в гуртожитку не дуже відрізнялися від тих, хто поселився за межами університетського містечка стосовно ступеню переживання самотності. Відчутної різниці в показниках самотності не було, хоч це відчуття було дещо вищим у першокурсників, які проживали за межами університету. Що дозволяє деяким особистостям пристосуватися до нового соціального оточення і подолати самотність і чому інші люди залишаються самотніми? Ми просили студентів відповісти, як на їхню думку потрібно боротися із самотністю. І вони відповідали так, як це видно з Таблиці 1.2.:

Таблиця 1.2

Шляхи виходу із стану самотності на думку студентів, що відчували самотність

Шляхи боротьби з самотністю	Загальна кількість самотніх %	З них юнаків %	З них дівчат %
Більше спілкуватись	26,2	8,2	18
Знайти друзів	16,7	5,9	10,8
Знайти якесь цікаве заняття (хобі)	10,5	2,8	7,7
Активно відпочивати	10,1	2,8	7,3
Знайти кохану (коханого)	9,7	2,8	6,9
Змінити свій характер	8,1	1,5	6,6
Ніяк, сама пройде	4,7	1,9	2,8
Звернутись до психолога	3,5	0,7	2,8
Не знаю	3,3	1,5	1,8
Частіше бувати на природі	1,8	0,1	1,7

Завести якусь тварину	1	0	1
Подорожі	0,9	0,2	0,7
Гроші	0,9	0,2	0,7
Сон	0,8	0,2	0,6
Аутотренінг	0,3	0	0,3
Звернутися до ворожки	0,3	0	0,3
Частіше їздити додому	0,2	0	0,2
Звернутися до старших	0,2	0	0,2
Спорт	0,1	0	0,1
Щось змінити	0,1	0	0,1
Бути потрібним	0,1	0	0,1

Результати показали, що успішне подолання самотності не пов'язане з тим, як далеко від своїх батьків живе студент чи студентка, і не залежить від того, чи поселився він разом з іншими, наприклад в гуртожитку, квартирі, чи ні. Студенти говорили про значення дружби для їхньої вікової групи. Респонденти, що успішно справлялись із самотністю, заявили про набагато підвищену задоволеність своїми дружніми стосунками. Збільшення кількості друзів також вельми суттєво співвідноситься зі зниженням почуття самотності. В той же час, коли дані вказують, що просте збільшення кількості друзів асоціюється з припиненням самотності, підвищена задоволеність якістю відносин виявилась більш тісно пов'язаною з позбавленням від самотності.

Наші дослідження показали, що неуспішна адаптація (дезадаптація) дає типовий образ самотнього студента – людини невпевненої в собі, сором'язливої і надзвичайно вразливої у різних видах соціальних контактів. Це дає підстави говорити про те, що ці характеристики зашкоджують їх власникам зав'язати відносини з іншими однолітками і можуть на тривалий час загальмувати процес соціальної адаптації першокурсників. Перехід від школи до університету може бути і хвилюючим випробуванням, яке часто веде до значного розвитку особистості. Але багатьом студентам такий процес виявляється непосильним. Для них стан самотності стає переважаючим на протязі першого курсу навчання, а для деякого й на протязі всіх років перебування у ВНЗ. Дані, які ми отримали в результаті опитування першокурсників ПУЕТ, можуть стати корисними тим, хто прагне допомогти студентам пережити процес соціальної адаптації. Виявлені нами факти говорять про те, що певні необґрунтовані погляди студентів відіграють важливу роль у виникненні самотності, надаючи їй тривалий характер. Один із головних висновків нашої роботи – важливість суб'єктивного задоволення людей своїми відносинами. Хоч кількість зв'язків дійсно впливає на самотність, якісна оцінка людьми

своїх відносин має тут значно більше значення. Таким чином, можна добитись більших результатів у подоланні самотності, якщо прикласти зусилля до закріплення і поглиблення декількох наявних зв'язків, а не гнатися за кількістю випадкових знайомств.

Незадоволення відносинами можуть виникнути із-за різноманітних причин. Одним з джерел незадоволення є непрактичні норми соціальних взаємовідносин. Наші дані свідчать про те, що студенти встановлюють норми спілкування, спостерігаючи за ровесниками. Їм хочеться, щоб їхнє життя було так само хвилюючим, активним і повнокровним, як і в оточуючих їх людей. Але сприйняття студентами відносин своїх однолітків буває часом вельми викривленим. Самотні студенти можуть не знати, що й на долю їхніх кумирів випадають вечори, проведені в самотності. Тому одне з важливих завдань на шляху до соціальної адаптації – навчити студентів ставити перед собою реальні цілі спілкування, ті, що можна досягти, засновані частково на більш тверезій оцінці відносин із своїми ровесниками. Другою причиною невдоволення відносинами може бути необґрунтовано обмежене уявлення про те, що необхідно для задовільного спілкування. Самотні студенти наполягали на тому, що для подолання самотності їм необхідні романтичні взаємини. Успішно справлялися зі своєю самотністю саме ті першокурсники, які звертали увагу на якість спілкування з певним колом друзів. Самотні студенти часто не надають важливого значення можливості з кимсь подружитись із-за своїх пошуків романтичних взаємовідносин. Вони можуть і не підозрювати про “соціальні потреби”, які задовольняються під час тісного спілкування з друзями.

Ми вияснили досить цікавий факт: студенти, що стали хронічно самотніми звинувачували в цьому самих себе. Причиною виникнення самотності вони називали небажані й незмінні риси свого характеру. Тому хронічно самотні студенти цілком могли й не помітити інших причин свого незадоволення відносинами спілкування, таких, як фактори обстановки – величезні лекційні аудиторії з їхнім духом суперництва, життя в безликому гуртожитку. Визнання впливу цих факторів на самотність могло б допомогти першокурсникам направити свої зусилля в потрібне русло (наприклад, шляхом переїзду на місце проживання, яке їм більше підходить тощо, а ніж шляхом перероблення самих себе). Пояснення студентами причин їхньої самотності, їх уявлення про норми соціальних взаємовідносин і сприйняття соціальних норм можуть у сукупності подовжити почуття самотності. Дуже важливо допомогти першокурсникам здобути навички поведінки, необхідні для встановлення і підтримки задовільних відносин; але важливо також звернути увагу і на погляди, що ускладнюють процес їхньої соціальної адаптації. Адаптація в

колективі виступає як необхідна умова продуктивної соціальної активності, самовизначення особистості, “розширення сфери свободи, розвитку індивідуальності”. Для того, щоб активно впливати на середовище, приймати участь в його зміні і перетворенні, потрібно перш за все “врости” в це середовище, відчувати себе повноправним його членом. «Тільки при умові досягнення певного ступеню свободи в даному середовищі, відчуваючи себе повноправним членом колективу, можна активно і цілеспрямовано впливати на це середовище... Соціальна активність не існує і не може проявитися без адаптації особистості в даному соціальному середовищі» [206, с. 253]. Досить актуально, щодо активного і менш болісного входження в нове соціальне оточення звучить імператив австрійського фізика і математика, одного з основоположників кібернетики Хайнца фон Ферстера: “хочеш знати – навчися діяти”.

Серед різновидів самотності виділяються два типи (види) самотності – 1) *позитивна самотність* (усамітнення) і 2) *негативна самотність*.

Позитивна самотність є творчим, бажаним, необхідним і виховним першумом, із якого народжується повноцінна особистість. Наші дослідження в конкретному соціальному середовищі показали, що 30% опитаних студентів-першокурсників Полтавського університету економіки і торгівлі навіть шукають таку позитивну самотність (самоту). Вони прагнуть за допомогою неї виховати у собі потрібні для сучасної людини якості, як самостійність, рішучість, упевненість, творчу досконалість. Усамітнення дозволяє особистості зазирнути в найвіддаленіші і найпотаємніші куточки своєї душі, зробити критичний аналіз пройденого, подумати над теперішнім і відтворити тенденцію майбутнього; очистити свою душу від нашарування незначного, другорядного, швидкоплинного, тобто подивитися на себе з різних боків, оцінити себе з позицій раціонального, впорядкувати свої емоції. Дуже корисно ще й просто помріяти на самоті – це дає можливість побачити красу незайманої чи рукотворної природи, яка дає особистості дивовижний імпульс морального очищення, задоволення, натхнення до творчої діяльності, до навчання тощо. Можливість спілкуватися на самоті з книгами і творами класичного мистецтва дає прекрасний шанс встановити моральні зв'язки з людьми різних епох чи із сучасниками.

Усамітнення (усамітненість), на думку дослідниці С. Корчагіної, є єдиним варіантом суб'єктивно позитивного прояву самотності в житті [77, с. 51]. Однією з умов позитивного прояву самотності в житті людини є вироблена нею самою (чи то здобута) стійкість, яка забезпечує збереження основних відносин індивіда з дійсністю, передбачаючи разом з тим існування моментів пластичності, гнучкості, варіативності. Стійкість визначає здатність

індивіда до самозмінювання, діалектично поєднуючи залежність від ситуації з подоланням її безпосереднього впливу. Вона є однією з умов не лише позитивного прояву самотності у житті людини, але й – здоров'я в цілому [77, с. 47].

Немало вчених говорять, що позитивна самотність (усамітнення) – несправжня самотність, а негативна – це справжня (дійсна самотність). Якщо перша тенденція самотності (усамітнення, самота) – необхідна умова очищення і поглиблення спілкування, то друга тенденція – антагоніст цьому спілкуванню, його ворог №1 [361, с. 190].

Негативна самотність може руйнувати людську особистість, бути тяжкою, безвихідною, жахливою. Особливої актуальності даний тип (тенденція) самотності починає набувати з XIX століття. У XIX-XX століттях проходить динамічний процес утрати старих і виникнення нових традицій, загострюється розрив між поколіннями, зростає конфлікт “батьків і дітей”, посилюється відчуження і нерозуміння між поколіннями. Усе це разом потенційно призводить до особистого відчуження і до переживання самотності. Самотність передусім стає особистісною. При цьому ми не маємо на увазі тих людей, котрі за складом свого характеру схильні до життя в самоті, хоч це є певною особистісною рисою, особистісною якістю. Але такі замкнуті типи людей були завжди у будь-якому суспільстві, у всі історичні епохи, і для них відокремлення, самота – норма життя, а не страждання.

У XX – на початку XXI століття самотність мільйонів людей пов'язана з бажанням бути не одному, а також із глибоким, трагедійним переживанням неможливості практично здійснити це. Тому проблема самотності і розглядалась спочатку лише як проблема спілкування, міжособистісної взаємодії, і лише останнім часом самотність пов'язується не стільки з особливостями спілкування, скільки з властивостями особистості [367, с. 37]. Це означає, що всі зовнішні обставини життя втрачають вирішальне значення для людини. Вона відчуває себе самотньою незалежно від присутності поряд інших людей (чи то друзі, сім'я, однодумці, випадкові знайомі). І тому самотність – це не лише «стан, пов'язаний з втратою людиною зв'язків з колективом, сім'єю, суспільством» [361, с. 188], а й «переживання, що виражає певну форму самосвідомості і показує розкол основної реальної сітки відносин і зв'язків внутрішнього світу особистості» [93, с. 27].

Самотність негативної тенденції вносила і вносить певний дискомфорт і, навіть розлад у структурі особистості, викликаючи тяжкі душевні стани, переживання, неврози, руйнацію особистості тощо.

Учені часто говорять, що буденна свідомість схильна вважати найбільш самотнім віком старість, коли людина втрачає близьких, вимушено за-

лишає звичну діяльність тощо. Але якими б не були ці переживання, зауважує І. Кон, з віком людина навчається узгоджувати рівень своїх домагань і можливостей і дістає необхідні комунікативні навички, що полегшують життя навіть у найтяжчих ситуаціях. Юність цього ще не вміє [73, с. 40]. Доведено, що жінки більш емоційно чутливі і вразливіші, ніж чоловіки, в усіх вікових категоріях переважають чоловіків у потребі і здатності до саморозкриття, передачі іншим інтимної й особистісно-значущої інформації про себе і свій внутрішній світ [74, с. 132–133].

Підсумовуючи вищесказане підкреслимо, що зараз на особливу увагу заслуговують ті аспекти проблеми особистості, які впливають на її становлення, соціалізацію, духовний розвиток і здоров'я. Серед них яскраво виділяються полівекторні феномени страху і самотності, що так чи інакше діють на конструктивну складову особистості, забарвлення її життя, відносини із соціальним і природним оточенням, духовне і фізичне самопочуття. І страх, і самотність відносяться до екзистенціалів людства, без яких буття не може бути повним.

1.3. Гуманізація освітнього процесу у вищому закладі освіти на прикладі впливу гуманітарних дисциплін на формування національної свідомості молоді

Становлення України в умовах інформаційного суспільства та входження до європейського освітнього простору зумовлює необхідність реформування системи вищої освіти на засадах гуманізації й гуманітаризації. Модернізація змісту підготовки фахівців з вищою освітою, радикальне оновлення навчально-освітніх програм, їх перманентна адаптація до сьогоденних та прогнозованих потреб – головні вимоги до університетської освіти в умовах інформаційного суспільства. Розвиток національної спільноти великою мірою детермінований станом освіти та науки. Завдяки освітньому процесу й науковим здобуткам формується інтелектуальний потенціал нації, зростає економічний прогрес, посилюються обороноздатність і конкурентоспроможність держави. Наука, а особливо освіта, не лише здійснює вплив на соціум, а й виконує його запити. На сьогодні одним із пріоритетів для держави є проведення системних і якісних реформ у цій галузі з тим, щоб посісти гідне місце у світовій спільноті. Вагомим чинником у цьому процесі є національна свідомість студентів, усвідомлення своєї приналежності до української нації, її культури, історії, надбань та мови. Саме цикл гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі тією чи іншою мірою реалізує завдання формування національної свідомості у студентів.

Процеси державотворення, що відбуваються в Україні сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Вищий педагогічний навчальний заклад повинен не просто дати студентам той чи інший обсяг знань і умінь, а й сформувати таку людину, яка здатна творчо мислити, приймати рішення, виробити свою позицію в житті, свій світогляд, ставлення до себе та інших і вміння адаптуватися до умов життя. Це відповідно вимагає зміни стратегії управління процесом навчання, за якою акценти переносяться на особистість як суб'єкт навчальної діяльності.

Тому постала проблема перебудови і підвищення ефективності педагогічного процесу. У зв'язку з цим освіта одержує нові філософські й методологічні передумови: демократизацію, індивідуалізацію, свободу творчості, що включаються безпосередньо до поняття гуманізації як способу, засобу формування цінностей. За умови гуманізації освіти, іншими словами, при побудові освітніх систем, спрямованих на забезпечення прав особистості, на розвиток, самовизначення й визнання її самоцінності, змінюється ціннісна парадигма, у якій домінуючими стають морально-етичні цінності.

Гуманізація навчального процесу є однією з найактуальніших проблем педагогіки вищої школи. Вирішення проблем гуманізації та гуманітаризації освіти у ВНЗ пов'язана з гуманізацією всього життя нашого суспільства, відтворенням людини як особистості. Гуманізація навчально-виховного процесу у ВНЗ має на увазі разом з іншими факторами використання таких методів навчання, які б формували мотиви навчально-пізнавальної діяльності, сприяли виявленню та розвитку творчого потенціалу студента, самореалізації його особистості, включали в процес пізнання сферу емоцій, сприяли розвитку співробітництва.

Кінець XX століття характеризується все більшим утвердженням у різноманітних галузях ідей гуманізму, який вважає благо людини за найважливіший критерій оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою відносин між людьми, яка є бажаною. Визначення гуманізації як стратегічного напрямку розвитку педагогічного процесу є не випадковим, тому що саме зараз все гостріше відчувається проблема нестачі активних творчих особистостей, що є цивілізованими, гуманістично і гуманітарно орієнтованими, прихильними та здатними до постійного самовдосконалення, взаєморозуміння і взаємодії з носіями різних мов і культур в ім'я загального блага людства. Саме формування та розвиток таких особистостей становить найактуальнішу, глобальну мету педагогічної науки сьогодні.

Процеси трансформацій у системі вищої освіти України визначають актуальність проблеми гуманізації, дослідження якої є вагомим внеском у формування духовних основ студентської молоді.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та основними нормативно-правовими актами у сфері освітньої діяльності, підготовка фахівців нової генерації повинна будуватися на нових, сучасних ідеях та підходах до організації навчального процесу.

Вони мають системно втілювати такі основні принципи:

- гуманізація освіти, єдність навчання та виховання, залучення студентської молоді до духовних цінностей, формування цінностей загальнолюдської моралі;

- свобода вибору та відповідальність за результати освітньої діяльності, професійне самовизначення особистості, що забезпечує відповідну самодетермінацію навчання студентів, актуалізує внутрішню мотивацію, розвиває потребу у свободі творчості, автономності, самоуправлінні та самокорекції, забезпечує толерантність щодо особистості студента;

- відкритість і демократичність освітньої діяльності, доступність навчання для будь-якого громадянина з урахуванням рівня його довузівської та індивідуальної підготовки;

- випереджальний характер навчання на основі психодіагностики та корекції поведінки особистості;

- органічний зв'язок з національною та світовою культурою, історією, традиціями;

- регуляція психофізіологічних станів людини за різними напрямками на основі знань, нагромаджених у психофізіології, психології та фізіології праці, педагогіці, валеології, медицині, гігієні, екології, ергономії й інших науках;

- взаємодія з ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців гуманітарного, економічного та лінгвістичного профілів у зарубіжних країнах;

- самопізнання з метою визначення у себе нових якостей, характеристик, поглибленого осмислення властивостей і станів особистості студента;

- використання важелів відповідальної поведінки студентів у процесі навчання у ВНЗ;

- духовно-моральний пошук власної життєвої позиції, індивідуально-колективна відповідальність за дотримання умов і досягнення результатів у процесі освітньої діяльності.

Реалізація цих принципів забезпечує досягнення повної корпоративної згоди в управлінні навчально-виховним комплексом сучасного вищого навчального закладу, сприяє формуванню професійно зрілих фахівців нового покоління.

Ми переживаємо період посиленої уваги до людини, цінностей гуманістичного спрямування. Вплив цієї тенденції виявляється в зміні таких структурних компонентів системи освіти, як мета, зміст, форми та засоби освітньо-виховної діяльності. У більш розгорнутому варіанті аналізована тенденція включає такі складові, як: національна спрямованість освіти; відкритість системи освіти; перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента; перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки; перетворення позицій педагога і студента в особистісно рівноправні; творча спрямованість навчального процесу; перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до активно-розвиваючих; наступність і безперервність освіти.

Отже, гуманізація передбачає ставлення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на унікальність – не схожість ні на кого. Концепція гуманної освіти віддає перевагу суб'єкт-суб'єктному навчальному процесу, де той, хто навчається, є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності, яка може бути досягнута, наприклад, за допомогою проблемно-діалогового викладання. Активність досягається через почуття внутрішньої свободи, визнання права на вибір. Для студента це може бути право на визначення власного темпу навчання, формування пакета дисциплін з переліку можливих, участь у всіх доступних видах навчальної, наукової чи іншої творчої роботи. Це, до речі, добре узгоджується з технологіями модульного навчання, які пропагує Болонський процес, методологічною базою якого є філософія неогуманізму, прийнята Римським клубом.

У вищому навчальному закладі відбувається не тільки професійне становлення особистості, але й формується громадянин, повноцінний суб'єкт суспільно-політичного життя, майбутній лідер, політик, громадський діяч. Слід також зазначити, що освіта без виховання не здатна сформувати кваліфікованого спеціаліста, професіонала й громадянина. Національно-патріотичне виховання студентської молоді полягає у формуванні національної свідомості і відповідальності за долю України; вихованні любові до рідної землі, її історії, відновлення і збереження історичної пам'яті; культивуванні кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою та ін.); вихованні бережливого ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій.

Методологічною основою формування рис гуманності завжди вважався інтелект особистості. Однак у науково-соціальному аспекті педагогічної технології актуальне місце займає загальновідомий термін «інтелект соціальний». Його розуміння викладачами, студентами дає змогу передбачити фор-

ми, методи та прийоми формування рис гуманності, що мають пріоритет при вдосконаленні професійних навичок та умінь, розвитку організаторських здібностей, які є такими важливими у реальній педагогічній практиці.

Отже, гуманізація освіти – соціально-педагогічний феномен, що відбиває сучасні суспільні тенденції у побудові й функціонуванні системи освіти. Сутність даного феномена виявляється на перетинанні декількох значеннєвих координат. Насамперед гуманізація освіти являє собою процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання й спілкування. Гуманізація становить найважливішу характеристику способу життя педагогів і вихованців, вона припускає, справді, людські (гуманні) відносини між ними в педагогічному процесі. Нарешті, гуманізація – ключовий елемент нового педагогічного мислення, що змінює погляд на характер і суть навчально-виховного процесу, в якому і педагоги, і вихованці – суб'єкти розвитку своєї творчої індивідуальності.

Під гуманізацією розуміються процеси:

- гармонізації, удосконалення, олюднення всієї системи відносин (студент – студент, студент – викладач, студент – адміністрація, викладач – викладач, викладач – адміністрація), формування системи відносин на основі солідарності й співробітництва;

- створення сприятливого морально-психологічного клімату в макро- і мікро колективах; - демократизації навчального процесу;

- демонтажу адміністративно-командної системи управління життям вищого навчального закладу і заміни авторитарних методів управління демократичними;

- оволодіння викладачами й співробітниками формами й методами педагогіки «співробітництва». Для гуманізації освіти важливе чітке усвідомлення цілей освіти.

Гуманізація освіти є фактором гармонійного розвитку особистості студента, збагачення його творчого потенціалу, зростання фізичних і духовних сил, здібностей. Психологічними основами гуманізації навчання є процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності.

Досягнення цієї мети вимагає реалізації певних завдань:

1. Надання студенту системних знань про закономірні взаємозв'язки людини з природою, суспільством, державою; про процеси становлення особистості, її ставлення до інших та самої себе.

2. Формування вмінь оцінювати соціальні та природні явища, феномени культури, оволодівати засобами набуття й інтерпретації наукової інформації, її обробки та зберігання; бачити «свій» предмет у навчальному процесі.

3. Озброєння студента системою антропологічних знань, що набуваються в процесі опанування психолого-педагогічних, соціогуманітарних і культурологічних дисциплін.

Оскільки гуманізм є втіленням людяності в усіх різноманітних проявах людської поведінки, виокремимо ще одну складову сторону основ гуманізації навчання – це гуманні взаємовідносини і спілкування, визнання інтересів та потреб іншої людини, постійно спрямована увага на людину, співчуття та співпереживання, своєчасна і безкорисна допомога, милосердя, доброта.

Основою гуманних відносин є толерантність до інших поглядів, вірувань, соціальних традицій та звичаїв, сором, почуття провини, покаяння, сповідальність, благовіння перед життям, великодушність і делікатність. Усі ці складові органічно пов'язані між собою, та їх формування потребує копіткої праці. Перш ніж говорити про гуманні відносини, потрібно розвивати гуманістичні почуття. Дійова співучасть у долі іншого, співчуття до чужого горя, насолодження «чужою радістю» збагачують і розвивають гуманістичні почуття.

Освіта – процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей. Таке визначення освіти дістає як науковий термін в сучасних навчальних посібниках із педагогіки. Освіта стає на певному щаблі суспільного розвитку складовою частиною виховання в широкому його значенні. Виховання в широкому педагогічному значенні – спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком, який відбувається через взаємодію вихователя й вихованця.

Провідна ідея гуманізації освіти – розвиток активно-творчих можливостей людини, її інтелектуально-моральної волі. Вона обумовлює мету як загальної, так і професійної освіти, а її реалізація вимагає умов для розвитку й збагачення пізнавального, емоційно-вольового і морального потенціалу особистості.

Гуманізацію вищої освіти необхідно розглядати, на наш погляд, як створення умов для самоствердження, самовираження і саморегуляції людини, для оптимізації відносин між особистістю і соціумом, забезпечення їх всебічного й різноманітного розвитку. Завдання викладача гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі – послабити технократичний крен у мисленні сучасного фахівця, орієнтувати його на людські цінності. Вища школа повинна давати таку освіту, яка б надалі дала можливість учитися самостійно, стимулювати у студента потребу в самоосвіті й самовдосконаленні для влас-

ного духовно-інтелектуального росту, для підвищення освіченості й становлення інтелігентності. Надзвичайний динамізм сучасної цивілізації (стрімка зміна техніки й технології), процес поглиблення інтелектуальної творчості диктують необхідність формувати не вузівського фахівця, а всебічно розвинену особистість. При гуманізації вищої освіти акцент переноситься на особистість студента, що обумовлюється індивідуалізацією навчання, чи так званим особистісним підходом, оскільки навіть оволодівши досить великим багажем знань у певній галузі, оцінити їх значущість здатна лише особистість розвинена, орієнтована на високі цінності й ідеали.

Освіта є, з одного боку, елементом підвищення культурного рівня населення, засобом задоволення духовних потреб людей. З іншого боку, що в сучасних умовах не менш важливо, вона виступає як необхідна умова поєднання робочої сили із засобами виробництва, засобом професійного становлення індивіда. Однак сьогодні доводиться констатувати, що система освіти знаходиться в кризовому стані, вона неадекватно реагує на сучасні динамічні умови життя, що 184 змінюються. Тому існуюча проблема гуманізації освіти важлива для вироблення стратегії розвитку самої системи освіти і підготовки кадрів. Інноваційна концепція розвитку вищого навчального закладу включає три основні аспекти: активізацію внутрішнього джерела розвитку, управління процесом освітніх нововведень, інноваційне навчання. В умовах демократизації суспільства вищий навчальний заклад стає не стільки об'єктом управління, скільки суб'єктом діяльності. Тому у своєму розвитку він має спиратися не на зовнішні стимули, а на внутрішнє джерело, на вивільнення власної енергії й ініціативи. Таким джерелом є творчий інноваційний потенціал науково-педагогічної інтелігенції. Інноваційний шлях розвитку означає перехід від спонтанних, періодичних нововведень до нововведень як “засобу життя”, нововведень продукуваних самим вищим навчальним закладом. Управління інноваційним процесом у вищому навчальному закладі припускає як прогнозування майбутніх потреб розвитку, так і поточне регулювання всього ходу освітніх інновацій. Важливим моментом в управлінні є використання соціально-психологічних методів, спрямованих на розвиток і стимулювання інноваційної активності викладачів, формування сприятливого інноваційного клімату у вищому навчальному закладі. Третій аспект – інноваційне навчання – будується на взаємодії двох ключових принципів: передбачення й активної участі в навчанні самих студентів - і дозволяє виробити в майбутніх фахівців загальний підхід до поведінки в непередбачених ситуаціях [368, с. 27]. Інноваційна концепція розвитку вищого навчального закладу, базуючись на активізації особистісного, творчого потенціалу, несе в собі значеннєве навантаження гуманізації освіти, оскільки метою й засобом досягнення всіх іннова-

ційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей людини. По-справжньому повноцінно гуманізація освіти буде виявлятися лише в тому випадку, якщо поряд із наявністю відповідного світогляду й стилю спілкування зі студентами педагог буде мати конкретні прийоми навчання, що розкривають щирі турботи викладача про успіхи учнів у навчанні. Якщо виходити з аналізу принципів навчання, то стає очевидним, що деякі з них безпосередньо переслідують цілі гуманістичного характеру. До таких принципів можна віднести такі: принцип індивідуального підходу в навчанні, принцип доступності, принцип позитивного емоційного фону навчання. Найбільш повно реалізується гуманістичний характер навчання при індивідуальному підході до студентів. Один зі шляхів гуманізації полягає в адаптивних системах навчання. Надійним помічником викладача у справі гуманізації навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика правильності засвоєння й розуміння. Актуалізувати опорні знання – значить оживити, відновити в пам'яті раніше вивчені факти-зведення і поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Тільки в цьому випадку нова інформація “ввійде в зчеплення” із системою наявних знань. Розрізняють пасивну й активну актуалізацію. Пасивна полягає в тому, що викладач сам нагадує студентам раніше вивчене, котре буде потрібне для оволодіння новим матеріалом. При активній же актуалізації студенти одержують завдання, виконуючи які, самі відновлюють (пригадують) опорні знання. Не слід забувати педагогу і про таку гуманістичну функцію, як надання студентові впевненості у власні сили.

Таким чином, гуманітаризація вищої освіти в широкому розумінні – це засіб глобальної гуманізації суспільства, який є необхідним для подолання негативних тенденцій у розвитку техногенної цивілізації. У гуманітаризації як принципі побудови освітніх систем виділяються два аспекти: людинознавчий, тобто всебічне відображення знань про життя й діяльність особистості; і так званий культурологічний, спрямований на відображення людської діяльності в її історичному розвитку. Зрозуміло, «людинознавство» і культурологія, які є самостійними науковими дисциплінами, у процесі гуманітаризації виявляються в конкретних формах і відбиваються насамперед на змісті вищої освіти.

Національне виховання – це історично обумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підрастаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації. Система виховання ґрунтується на

ідеях національного світогляду, філософії, ідеології, а не на ідеях якогось вчення чи якоїсь партії, громадсько-політичної організації. Національна система виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що увібрали в себе надбання національної виховної мудрості. Вона охоплює ідейне багатство народу, його морально-естетичні цінності, трансформовані в засобах народної педагогіки, народознавства, принципах, формах і методах організації виховного впливу на молодь (теоретичний аспект), а також постійну і систематичну виховну діяльність сім'ї, державних і громадських навчально-виховних закладів, осередків (практичний аспект).

Національне виховання ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність, етнізація виховання, гуманізм, демократизм, зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу, поєднання педагогічного керівництва з самодіяльністю студентів, реалізація народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів у процесі навчання і виховання та ін. Патріотизм – це поєднання знань, почуттів і дій. Патріотичне виховання не протиставляється, а органічно доповнюється національним та інтернаціональним вихованням. У процесі патріотичного виховання культивуються кращі риси української ментальності – любов до України, працелюбність, індивідуальна свобода, зв'язок із природою, щирість і доброта, гостинність, повага до рідних та ін. Істинний патріот – це завжди людина національно зріла.

Значний вплив на формування національної свідомості студентів мають такі навчальні дисципліни, як історія України, історія та культура України, політологія, соціологія, правознавство та ін. Кожна з названих дисциплін має своє окреме конкретне місце і завдання в системі формування національної свідомості і виховання у вузі.

На першому курсі студенти всіх факультетів ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ) за участю викладачів кафедр педагогіки та суспільних наук а також кураторів академічних груп знайомляться з експозицією Музею історії університету, Полтавського краєзнавчого музею, Галереї мистецтв, державного історико-культурного заповідника «Поле Полтавської битви» та ін.

Вивчення курсу історії України допоможе студенту всебічно аналізувати історичні процеси, події, та факти, тлумачити їх, робити власні обґрунтовані висновки, висловлювати своє ставлення до історичних подій, державних діячів, а також брати активну участь в громадсько-політичному житті, мати чітку громадянську позицію. Історичні знання важливі не лише самі по собі, а й тим, до яких переконань вони ведуть, наскільки ці знання сприяють станов-

ленню особистості, формуванню її політичної культури, національної свідомості, патріотизму та ідентифікації – усвідомлення своєї приналежності до українського народу.

Після проголошення незалежності України час від часу виникає питання, чи потрібне суспільству викладання національної історії. Здається, питання риторичне. Адже чимало поколінь українців, протидіючи асиміляційній політиці імперій, наполегливо домагалися запровадження цієї дисципліни як у середній школі, так і у вищих навчальних закладах. Однак їхні зусилля не були реалізовані в дореволюційний час, а в умовах СРСР історія України не викладалася ні в школах, ні університетах.

Історія та культура України є частиною історії світової культури, особливою її гілкою. Витоки цього самобутнього феномена сягають у далеке минуле, а кристалізація його своєрідності, неповторності – це історичний процес втілення особливостей менталітету й вираз відношення прабатьків, батьків та сучасників до свого буття, до суперечливої долі свого народу. В умовах відродження української нації та держави своєчасною духовною потребою є ознайомлення студентства з історією нашої культури, зі специфікою життя українського народу та з його традиціями, з іменами українських культурних діячів. Усе це дає можливість майбутньому спеціалісту правильно розуміти і вміти роз'яснювати феномен культури, її роль у людській життєдіяльності, знати форми і типи культури та її головні досягнення в 6 розвитку провідних країн світу, а також знати історію вітчизняної культури, її місце в системі світової цивілізації.

Вища школа має широке поле діяльності для політичної освіти, найбільш поширеною нині і українських вузах дисципліною з політичної освіти є курс політології. І сьогодні вже важко уявити собі вищу освіту без органічно вплетеної в неї політології, бо без неї неможливе формування у студентів належного рівня політичної культури, норм консенсусних відносин у складних умовах трансформаційних змін. Основне завдання політичної освіти у вищій школі – подолати поверхове й інколи негативне ставлення до проблем політики. Теоретичні політичні знання сприяють формуванню певної політичної позиції студента – емоційного ставлення до політичних явищ та процесів, переконання щодо певних політичних явищ, системи політичних цінностей, схильності до політичної діяльності.

Курс соціології у вищій школі займає в структурі політичного виховання студентів важливе місце. Вивчення соціології дає можливість студентам усвідомити своє місце в соціальній структурі суспільства та функції, які покладаються на цю групу [67, с. 78].

Вивчаючи правознавчі дисципліни студент дізнається коли і як з'явилося право, як створюються закони, як формувалася незалежна Українська держава, а головне, за якими законами вона живе нині. Значний вплив на формування демократичної політичної культури майбутніх спеціалістів має вивчення Конституції України. Зрозуміло, що без знання Основного закону держави молода людина не реалізується як спеціаліст і громадянин.

Важливе значення для формування у молодих людей національних почуттів має вивчення іноземних мов, впровадження у навчальний процес в університеті європейських технологій навчання і критеріїв оцінок знань, стажування та участь у міжнародних конференціях, співпраця ПУЕТ із провідними вищими навчальними закладами України та інших держав, виступи перед студентами викладачів університету, які працювали або стажувались за кордоном, лекції іноземних фахівців, проведення тематичних «круглих столів», відвідування виставок, на яких представлені новітні досягнення іноземних науковців, фахівців, фірм, підприємств у галузях освіти, науки, техніки та технології. При формуванні національної свідомості важливо не були ізольованим, а навпаки, нести українську національну ідею у різні суспільства, країни та культури. Це сприяє формуванню у студентів національної позиції, гідності, почуття гордості за досягнення і роль українського народу в світовій історії, а також долає комплекс меншовартості. Національне виховання органічно доповнює патріотичне виховання, допомагає глибше усвідомити місце і роль України у світі, чіткіше визначити шляхи її інтеграції у європейське і світове співтовариства.

Таким чином у процесі організації життєдіяльності студентів у культурно-освітньо-виховному просторі сучасного вищого навчального закладу складається система цілей, які орієнтують педагогічний персонал на розвиток виховання студента, в першу чергу, як національно свідомого громадянина, як фахівця, як високоморальну, інтелігентну, творчу, конкурентноздатну особистість, як людину культури.

Важливим джерелом формування національної ідентичності сучасного студентства є обряди, звичаї та ритуали українського народу: молоді люди значною мірою орієнтуються на дотримання традиційних форм поведінки під час святкування важливих життєвих подій.

Духовна культура українського народу також відіграє доволі важливу роль у житті його молодих представників як консолідуючий фактор, на основі якого виникає усвідомлення причетності до своєї національної спільноти [368, с. 14].

Отже, гуманізація освіти має своєю метою всебічний розвиток особистості, що означає єдність інтелектуального, культурного, соціально-морального

та професійного аспектів.

Формування фахівців нової генерації має ґрунтуватися на принципах особистісно орієнтованого навчання, що дозволяє створити такі умови, коли кожен студент може відчувати себе особистістю й реалізувати свої суб'єктні можливості щодо досягнення індивідуальних освітніх цілей.

Без сумніву, кінцевою метою гуманізації навчального процесу є розвиток професійно підготовленої морально-духовної особистості.

Розглядаючи зовнішні фактори, серед яких чільне місце посідають фактори соціальні, можна зробити висновок, що у блоці гуманітарних дисциплін сам час визначає відповідну роль і місце іноземних мов, а це дає можливість спеціалісту підняти рівень і зміст спілкування - саме тієї сфери, в якій діє кожна людина.

Розглянувши вплив гуманітарних дисциплін на формування національної свідомості студентської молоді у вищому навчальному закладі, можемо сформулювати такі висновки. По-перше, велику роль при викладанні гуманітарних дисциплін відіграє рівень професійної підготовки викладачів, якість освітніх програм, методика навчання, навчальна література, технічні засоби навчання. На викладачів покладається велика відповідальність навчити молодь виробити власну громадянську позицію, любити і знати свою історію та культуру, поважати культуру інших народів. По-друге, у викладанні гуманітарних дисциплін у вишах слід наголошувати на розвитку критичного мислення та цінностей, а не на передачі знань, центральна роль має відводитися студентам, викладач перш за все повинен застосовувати активні методи навчання, які стимулюють творчість, самостійне та критичне мислення, ініціативу: дискусії, диспути, рольові ігри, круглі столи тощо. По-третє, дисципліни гуманітарного циклу мають прищепити студентам свободу висловлювання власних думок, без чого не може бути творчого вивчення предметів.

2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИШІЙ ШКОЛІ

2.1. Гуманізація освіти – важливий фактор демократизації суспільства

Багатоманітна гуманізація суспільних відносин стає не тільки моральним гаслом, а й умовою виживання людства. В сучасних соціальних та економічних умовах підвищується попит на креативність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність та інші якості, притаманні розвиненої особистості та визначальні для гуманізації суспільних відносин. Гуманістична парадигма в освітній сфері протистоїть авторитарної парадигмі, з її утвердженням однозначності істини, жорсткої ієрархією соціальних ролей і перевагою імперативного впливу на учня.

Гуманізацію в освіті тлумачать по-різному – іноді все зводять до гуманного ставлення до тих, хто вчиться; нерідко гуманізацію плутають з гуманітаризацією освіти. Але, частіше, обмежуються проголошенням гасла гуманізації, відтворюючи на практиці старі технології та стереотипи навчально-виховної взаємодії.

Гуманізувати процес навчання означає переорієнтувати мислення педагога на те, що студент як суб'єкт навчання – не слухняний матеріал для цілеспрямованої педагогічного "ліплення" чого-небудь, а живий організм, якій піддається зовнішнім впливам лише тоді, коли цього захоче, коли він їх приймає. Інакше він їм буде противитися або ж все обернеться індиферентним ставленням до навчання. Завдання педагога – активізувати суб'єктну позицію студента щодо мети, змісту та методу навчальної діяльності. Саме усвідомлення мети навчання і інтерес до нього є передумовами результативного навчання. На противагу уявленням традиційної педагогіки, яка привчала вчителя бути на уроці єдиним активним і вільним суб'єктом, гуманістична, особистісно-орієнтована система, навпаки, радить йому бути менш активним в педагогічних діях [29, с. 70].

Змістовий компонент освіти повинен бути наповнений знаннями з галузі суспільних і культурологічних наук, ціннісними орієнтаціями і пов'язаними з ними практичними навичками і вміннями. Але зміст освіти буде відповідати вимогам гуманізації, якщо в ньому буде не тільки розумова, але і інша сторона світосприйняття – чуттєва. Повноцінне сприйняття навколишнього світу вимагає єдності різних форм пізнання: раціонального, чуттєвого, інтуїтивного. Тому багаторівневість пізнання є одним з головних напрямків процесу гуманізації. Проблема гуманізації змісту освіти і навчання вирішується також через гуманітаризацію. Визначальним тут є розкриття та використання гуманістичного потенціалу всіх навчальних предметів, спрямованих

на розвиток загальної ерудиції, збагачення духовної культури, морально-етичних цінностей студентів.

Цей змістовий компонент буде відповідати вимогам гуманізації за умов використання методів і форм розвивального характеру і активізації різних видів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Якщо процес оволодіння знаннями буде здійснюватися в атмосфері інтелектуальних, моральних і естетичних переживань, зіткнення думок, поглядів, позицій, наукових підходів, пошуку істини, проектування різноманітних можливих рішень пізнавальних завдань, творчої діяльності викладачів і студентів. При цьому основною умовою гуманістичного підходу виступає залучення студента до критичного аналізу, відбору і конструювання змісту навчального матеріалу. В основі навчання повинні бути проблемний підхід, діалог, зіставлення різних поглядів, дискусії, дидактичні ігри, самостійна робота, а також використання інших інтерактивних методів навчання.

Гуманістичний підхід до проблеми навчання – це розгляд його не лише як процесу здобуття знань про світ (хоча і це необхідно), а як процесу оволодіння способами пізнання цього світу, різноманітними особистісними ресурсами. Суб'єктом пізнання студент здатний бути лише тоді, коли він сам планує свою діяльність, обирає способи активного здійснення своєї індивідуальної освітньої траєкторії та здатний до рефлексії процесу та досягнень. Знання знецінюються, якщо процес пізнання не впливає на душу молодого людини, а вимагає лише розумової роботи і механічного запам'ятовування, що не дарує йому можливості зробити свої власні, вистраждані відкриття, не має права продовжувати простір для розвитку особистості. Як зазначає І.О. Зимня, «... основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності» [52, с. 226].

Окреслені вище сутнісні характеристики гуманістично орієнтованої освіти ставлять певні вимоги до її ведучого суб'єкту – педагогу. Не зупиняючись на розкритті змісту цих вимог, пов'язаних із аналізом основних функціональних ролей педагога, підкреслимо значення багатостороннього, гармонійного розвитку його особи. Адже в педагогічній діяльності цілеспрямованість може об'єднуватися з гнучкістю у відборі засобів і шляхів досягнення цілей, а також із готовністю, коли потрібно, уточнювати і змінювати їх, враховуючи крім того, індивідуальні особливості кожного студента, його інтереси і схильності, його позицію як суб'єкта. Доброзичливе емоційне ставлення до студента має доповнюватися повагою до її гідності і його думки, до його інтелектуальним і духовним можливостям (також це стосується тих студентів, які ще не розкрилися).

Зацікавлене і своєчасне реагування на зміни ситуації студентського життя може об'єднуватися зі здатністю до педагогічної рефлексії, оцінюючи нібито ззовні свою та студентську поведінку і прогножуючи подальший розвиток педагогічної ситуації. Викладач повинен опанувати парадоксальною здатністю – бути одночасно рівноправним учасником діалогу зі студентами і керівником цього діалогу.

Першою і найважливішою задачею гуманізації освіти є гуманістичне переосмислення основних функцій освіти, а саме:

а) трансляційної функції – спрямованої на суспільство, що забезпечує безперервність його функціонування через передачу новому поколінню "норм діяльності", цінностей, установок, знань, умінь, навичок, стратегій творчої діяльності, правил поведінки тощо;

б) функції соціалізації, або адаптації, – спрямованої на індивідуума, щоб допомогти йому пристосуватися до вимог суспільства.

Гармонізація життя студентів є невід'ємною складовою гуманізації освіти, адже молода людина не тільки готується стати в майбутньому кимось, але і сьогодні вона є особистістю, тому було б недоречно обмежувати функції освітніх установ переважно професійною підготовкою. Згідно з позицією Д.Б. Ельконіна, "... перехід до наступного, вищого етапу розвитку готується і визначається тим, наскільки повно прожитий попередній період, наскільки визріли ті внутрішні розбіжності, які можуть бути вирішені завдяки такому переходу" [208, с. 7].

Втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти та у її подальшому розвитку передбачає:

– розробку і реалізацію системи заходів, що пом'якшують негативні наслідки в сфері освіти, до яких призводить зростаюче соціальне, розшарування. Гуманістичний ідеал неминуче спотворюється, якщо поширюється тільки на еліту;

– сприяння створенню, розвитку і поширенню різних педагогічних технологій. Не слід шукати єдиного для всіх рішення про те, яким має бути сучасний заклад освіти. Разом з тим треба забезпечити сприятливі умови для зародження і саморозвитку різних типів оновлених закладів освіти, для їх плідної взаємодії між собою.

Любов і повага до студентів з боку педагогів – ще одна складова гуманізації освіти. Щодо любові підкреслимо, що вона потрібна не просто як почуття, факт психічного життя педагога, але і як цілісна особистісна якість, розвинена здатність. В її складі слід виділити дві сторони: мотиваційну, яка визначає відповідну спрямованість особистості педагога, і інструментальну, без достатнього розвитку якої любов до студентів не може бути розумною і

дієвою. Коли ж мотиваційна сторона недорозвинена, спотвореної виявляється сама сутність цієї якості.

Повага до студента – це перш за все:

а) шанування його особистої гідності (педагог має уникати будь-яких дій і висловлювань, які принижують студента), дотримання "педагогічної таємниці". І хоча пропозиція скасувати публічне виставляння будь-яких оцінок є, напевно, занадто радикальною, дотримання педагогічного такту в цій справі є обов'язковим;

б) облік, наскільки це можливо, інтересів і бажань студента при конкретизації цілей навчання і визначенні способів їх досягнення;

в) шанобливе ставлення до його думок (як щодо змісту навчального матеріалу, так і до інших питань).

Студента слід поважати не тільки за його добрі вчинки, набуті знання, проявлені здібності, а й, за висловом Г. Батищева, – "авансом, за презумпцією", навіть коли він ще нічим цього не заслужив і дає підстави до негативного ставлення. Любити і шанувати треба сьогоденного студента, враховуючи його позитивні тенденції, перспективу особистісного зростання. Класик сучасної психології Вільям Джеймс на початку ХХ-го століття вказував на те, що ніяка лабораторна оцінка не може висвітлити реальні здібності людини. Тому він рекомендував вчителям бути «... терплячим і приємним у спілкуванні з недбайливим учнем. Можливо, згодом він проявити себе виключно талановитою, оригінальною, інтелектуальною і цілеспрямованою людиною» [175, с. 395].

Індивідуалізація – друга важлива складова гуманізації освіти. Гуманізм в освіті передбачає облік індивідуальних особливостей кожного студента, зокрема, його прагнень і інтересів, рівня і якісної визначеності здібностей, типу темпераменту і рис характеру. У той же час, Г. С. Костюк звертає увагу на те, що індивідуальний підхід до студента не повинен зводитися до пристосування до його наявних індивідуальних особливостей, а повинен орієнтуватися на подальший їх розвиток в найбільш сприятливому для студента напрямку.

Таким чином, виділимо дві сторони психологічного змісту гуманізації освіти. Перша – задоволення базових потреб студентів через створення умов діяльності, сприятливих у психофізіологічному та у соціально-психологічному планах, ретельний облік в процесі організації освіти вікових та індивідуально-типологічних особливостей студента. Зазначене соціально-психологічне сприяння передбачає повагу до смаків, прагнень і досягнень тих, хто навчається, надання їм достатнього простору для прояву самостійності і творчості. Складовою цього сприяння є створення ситуацій, вирішення

яких фізично і духовно загартовує, формує впевненість у своїх силах. Це допомагає самоактуалізації, отриманню психологічної (внутрішньої, особистісної) свободи.

Друга сторона – розкриття можливостей наповнення особистісної свободи повноцінним змістом освіти шляхом долучення до досягнень цивілізації і включення в діалогічні процеси творення культури. У пізнавальній діяльності це передбачає заохочення до проблемного світосприйняття, прагнення до розширення сфери знань.

Навчання, побудоване на принципах гуманізації, – це змістовний, зважений процес, спрямований безпосередньо на становлення особистості. Він зумовлює переорієнтацію мети навчання, врахування особистісних цілей і інтересів студента, наповнення олюдненим змістом навчальних предметів, застосування активних методів і форм навчання, при яких оволодіння знаннями здійснюється в процесі пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, різноманітних можливих рішень пізнавальних і практичних завдань, розвитку самоконтролю та самооцінки студентів. Все це буде сприяти зростанню творчого, духовного потенціалу особистості, розкриттю внутрішніх мотивів самовдосконалення, гармонійного розвитку здібностей особистості на кожному з вікових етапів.

Важливою психолого-педагогічною умовою реалізації в педагогічному процесі виокремлених сторін гуманізації освіти є оволодіння педагогами діалогічним стилем педагогічного спілкування.

2.2. Діалогічне педагогічне спілкування як умова гуманізації освітнього процесу

Зорієнтованість вищої школи на застосування гуманістичних педагогічних технологій та формування творчої особистості майбутнього фахівця у всіх напрямках підготовки потребує від викладача високого ступеня оволодіння педагогічним спілкуванням як основним засобом навчально-виховної роботи зі студентами. Вироблення такого індивідуального стилю спілкування, якій би, з одного боку, відповідав унікальним властивостям викладача, а, з іншого, – дозволяв би будувати продуктивну взаємодію зі студентами є актуальним питанням сучасних систем професійної підготовки педагога. Концепція індивідуального стилю діяльності, запропонована В.С. Мерліним, знайшла подальший розвиток в працях Е.І. Маствіліскер, А.Г. Ісмагілової, А.О. Коротаєвої, Т.С. Тамбовцевої, Т.Є. Аргентової та ін. Розробці стилів педагогічного спілкування присвячено праці С.О. Шеїна, В.А. Кан-Калика та Г.О. Ковальова, Л.О. Савенкової, С.В. Капітанець та інших.

Водночас, не зважаючи на ґрунтовну теоретичну базу, не сформульовано чітких критеріїв для діагностики рівня діалогічності спілкування викладача зі студентами та здійснення корегувального впливу у разі його нестатку. Тому актуальним є аналіз компонентів індивідуального стилю спілкування викладача зі студентами, виділення критеріїв для діагностики рівня діалогічності педагогічного спілкування та представлення підходу до його діагностики.

Потребам сучасної вищої школи відповідає індивідуальний стиль, в якому має бути представлене діалогічне педагогічне спілкування, що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії студентів та викладачів, характеризується відвертістю, довірою, повагою у взаєминах, рівними правами та можливостями його учасників у виявленні й захисті своєї точки зору. Розглянемо, чи не має тут протиріччя вимог – з одного боку стиль індивідуальний, а з іншого – має бути діалогічним.

Поняття «стиль» широко використовується в різних науках. В психології вивчають стиль розумової діяльності, індивідуальний стиль трудової діяльності, стиль керівництва виробничими та педагогічними колективами, стиль часової організації навчальної діяльності тощо. У зарубіжній психології цим поняттям вперше став користуватися А. Адлер, визначивши його як характеристику індивідуальної стратегії і тактики поведінки, потім Г. Олпорт використовував термін «стиль» для характеристики операцій, за допомогою яких особистість здійснює свої цілі і мотиви. З'явилися поняття перцептивного, афективного, когнітивного стилів. Розбіжності проявляються і у вивченні стилю власне педагогічного спілкування. Стильові особливості педагогічного спілкування зазвичай зводяться до стилю педагогічного керівництва, стилю спілкування, стилю відношення до учням і до педагогічної діяльності, індивідуальному стилю діяльності вчителя, стилю навчання, управління тощо.

В. А. Кан-Калик та Г. А. Ковальов розробили класифікацію психологічних типів спілкування на основі комбінацій характеристик трьох функціональних складових процесу спілкування. Ці складові характеризуються як складне або просте відображення, особистісне чи рольове ставлення, відкрите чи закрите звернення. За цією класифікацією діалогічний тип спілкування характеризується як такий що має складне відображення, особистісне ставлення і відкрите звернення. Автори відносять його до вищого рівня спілкування, називаючи оптимальним з точки зору організації комунікації і таким, що має максимально розвиваючий творчий потенціал [66, с.11].

Усі стилі педагогічного спілкування за результатом можна схарактеризувати як ефективні або як неефективні. Узагальнення характеристик стилів педагогічного спілкування, представлених у сучасній психолого-

педагогічній літературі дозволило виявити, що ефективний стиль в основному базується на наступних показниках: у *комунікації* – проблемний виклад матеріалу і перевірка знань учнів, модальність інформації, що повідомляється на лекції, занятті або уроці, відкритість позиції педагога, врахування точки зору студентів, учнів, дозвіл студентам та учням проявляти власну позицію і висловлювати думки, що не збігаються із думками викладача; в *соціальній перцепції* – когнітивна складність у сприйманні педагогом тих, хто навчається, цілісне сприйняття особистості студентів і учнів, наявність емпатії та ідентифікації; в *інтерації* – колективно розподілені форми діяльності, що включають стимулювання самостійності, активності учнів на уроці, делегування важливих функцій і повноважень учнівському/студентському колективу. Що стосується неефективних стилів педагогічного спілкування, то їх прояви в цілому описуються за допомогою показників, протилежних до ефективних стилів.

Виділені характеристики ефективних стилів спілкування містять в собі всі ті ознаки, які входять у визначення діалогічного спілкування. Крім того, «на необхідність діалогічного аналізу настановлюють процедура і результати експериментів, як, наприклад, в дослідженнях С. В. Кондратьєвої, спрямованих на визначення особливостей розуміння вчителем учнів. З них випливає, що вчителі з низьким рівнем педагогічної майстерності використовують типовий монологічний підхід в оцінці особистості учня» [76, с. 22]. І навпаки, вчителям – майстрам своєї справи властивий діалогічний підхід. На існування, по суті двох стратегій у вихованні та навчанні – діалогічного і монологічного – вказує і Л. А. Петровська [213, с. 175].

Особливе місце в історії вивчення діалогу займають праці М. М. Бахтіна, які створили основу для розуміння природи діалогу та діалогічного спілкування [7]. Інтерпретація ідей М. М. Бахтіна в системі психологічних понять міститься в роботах ряду психологів [21; 45]. За М. М. Бахтіним, діалог – це чергування реакцій партнерів на модальні стимули один одного, тобто реакцій на суб'єктивні позиції. Модальність розуміється як суб'єктивне особистісне ставлення до інформації. У структурі висловлювання можна виділити диктум і модус [7]. Відмінності між ними – відмінності значення і сенсу. Реакція партнера по спілкуванню може бути спрямована або на диктум або на модус. Суть діалогічного спілкування полягає в тому, що в ньому відбувається трансляція і сприйняття саме модусів. Таким чином, можна зробити висновок, що найважливішим критерієм діалогічного спілкування є модальність інформації, якою обмінюються партнери. Пошук показників та критеріїв діалогічного спілкування є важливим завданням. У

зв'язку з цим проаналізуємо, які ще пропонуються критерії діалогу та діалогічного спілкування.

Дослідження показують, що спілкування у формі запитання-відповідь є лише формальною ознакою діалогу і, отже, не може служити надійним критерієм віднесення спілкування до діалогічного типу. Наприклад, І. І. Васильєва переконливо доводить, що лінгвістичні характеристики тільки зовні пов'язані з певним типом комунікації, цим пояснюється виникнення «змазаних» форм – монологізованих діалогів та діалогів із елементами монологу. В якості критерію розрізнення діалогічного і монологічного висловлювання вона пропонує наявність або відсутність у ньому установки на відповідь. Ця установка може виражатися різними засобами: вербальною пропозицією, інтонацією, рухом очей, поворотом голови тощо [23].

А. У. Хараш виділяє два основних критерії, або умови діалогічного спілкування лектора зі слухачами: зі змістовної сторони – це персоніфікація тексту повідомлення, а з формальної – введення поліфонії, коли кожен учасник комунікації може викласти свою позицію [355, с. 222].

Г. Я. Буш основним критерієм діалогічності відносин між людьми називає визнання приналежності партнера спілкування до деякої спільноти, до якої людина зачисляє і саму себе, діалогічні відносини зникають, коли заперечується наявність між партнерами внутрішньої спільноти [21, с. 28]. Важливою об'єктивною умовою діалогу є також принципова можливість різних тлумачень предмета обговорення і виникнення проблемної ситуації [21, с. 64].

Таким чином, ми виявили, що дослідниками пропонуються наступні основні критерії діалогічного спілкування: 1) модальність і персоніфікація тексту повідомлення; 2) визнання спільноти партнерів і установка у висловлюванні на відповідь; 3) поліфонія і багатогранність аналізу предмета спілкування. Зазначені критерії були використані нами для розробки діагностичного інструментарію виявлення діалогічного спілкування.

«Комунікативний вплив, побудований за діалогічним зразком, – це вплив, що передбачає своєю структурою ті випробування, через які належить пройти його змісту в свідомості реципієнта» [355, с. 227]. Згідно з таким розумінням, А. У. Хараш розрізняє такі типи особистісного включення комунікатора в «сферу життєдіяльності» іншого індивіда: діалогічний, авторитарний та конформний. При цьому, діалогічне включення характеризується тим, що комунікатор не прагне зайняти місце диктатора у свідомості, поважає, визнає і підтримує право партнера на самостійність в судженнях, тобто є його співрозмовником.

Діалог є сутністю спілкування, іманентно притаманною людині. Мова і мислення, спілкування і діяльність є діалогічними за своєю сутністю. Разом з тим, це не заперечує можливості монологу. Діалогічність розгортається залежно від ступеню реалізованості і прояву діалогічної сутності спілкування в реальній взаємодії. Рівень діалогічності спілкування залежить від того, наскільки партнери розуміють і приймають діалогічність спілкування, наскільки орієнтуються на діалог в процесі взаємодії. Тому альтернативні діалогу форми спілкування можна трактувати як нерозгорнутий діалог. Діалог є основною сутністю спілкування, а монолог виступає редуційованою формою діалогу.

Розглянуті теоретичні засади структури спілкування, критеріїв діалогу та показників ефективних стилів спілкування дозволили нам змодельовати структуру діалогічного педагогічного спілкування, яка включає три основних компонента. Умовно їх було позначено як організаційно-поведінковий, міжособистісно-рефлексивний та предметно-рефлексивний. Схарактеризуємо кожний з них більш докладно.

Емпіричні критерії **організаційно-поведінкового компонента** були структуровані нами відповідно до трьох критеріями, виділеними при теоретичному аналізі діалогічного спілкування: модальністю, установкою на відповідь і поліфонією. Так як цей компонент характеризує засоби спілкування, то ми, відповідно до традиційного підходу, виділили в ньому вербальні ознаки і групу невербальних і паралінгвістических ознак.

Вербальні засоби спілкування:

а) **модальність**: чіткий виклад своєї точки зору; вміння донести до учнів свої переживання, почуття, ставлення; доречність використання прикладів, фактів із власного досвіду, особистих спостережень;

б) **установка на відповідь**: залучення учнів в комунікацію; вміння переконати у своєму ставленні до учнів як до рівноправних учасників комунікації; акцентування інтересу до інформації, що надається учнями;

в) **поліфонія**: вміння створити атмосферу співробітництва, взаємотворчості, взаємо-мислення через систему усних повідомлень та звернень до класу; вміння переконати у своєму намірі всебічно обговорити предмет спілкування з учнями.

Невербальні та паралінгвістическі засоби спілкування:

а) **модальність**: мова емоційна, міміка і жести виразні, поза відкрита, без зайвої скучності і м'язових затискачів;

б) **установка на відповідь**: інтонація, міміка, жести показують інтерес до інформації учня, повага до його точки зору; в кінці висловлювання педа-

гог дивиться на того, кому говорить, встановлює зоровий контакт, паузи багато значущі, вимагають відповіді учня;

в) **поліфонія**: фрази інтонаційно не завершені, в позі, міміці, жестах відсутня категоричність; міміка і жести запрошують учнів до обговорення проблеми, викладу своєї точки зору.

Таким чином, організаційно-поведінковий компонент складається з умінь і навичок організації комунікативної поведінки і ситуації спілкування в цілому, дозволяють вчителю реалізовувати і проявляти ціннісні орієнтації на здійснення діалогічного спілкування з учнями. Цей компонент визначається тим, наскільки у педагога розвинені вміння «транслювати» прямим повідомленням і невербальними засобами своє ставлення до предмета обговорення, до переданої і одержуваної інформації, а також наскільки він володіє засобами залучення учнів у рівноправне і повноцінне спілкування; умінням працювати спільно і приймати чужу точку зору, зокрема – думку учнів. Від розвиненості цього компонента залежить те, чи зможуть учні дізнатися, що вчитель розташований всебічно обговорити проблему, яке його особисте ставлення до неї і те, що від них також очікують висловлювання власної думки, надають можливість мати власну точку зору та проявляти свої почуття та ставлення.

Наступні два компоненти діалогічного педагогічного спілкування виділені нами відповідно до предмету спілкування: предметом другого компонента є соціально-психологічні та психологічні процеси, властивості, стану учнів і самого вчителя, а також характеристики ситуацій спілкування.

Предметом третього компонента є зміст навчальної дисципліни та інформація, яка обговорюється вчителем в процесі уроку. Науковість, об'єктивність, спосіб аналізу навчальної інформації – це ті показники, за якими визначається ступенем оволодіння учителем науковим (діалектичним) мисленням, його творчий потенціал та дидактичні та гностичні уміння.

Відповідно, до викладеного, другий – **міжособистісно-рефлексивний компонент** складають такі параметри системи педагогічного спілкування, які можна об'єднати в три групи емпіричних критеріїв – за рівнем розвитку соціальної перцепції, емпатії та ідентифікації.

1. **Соціальна перцепція**: сприйняття особистості учня в цілому, у всьому різноманітті його якостей; об'єктивність і не стереотипність в оцінці учнів і ситуації спілкування; гнучкість у своїх оцінках, відкритість для змін, що відбуваються в учні.

2. **Емпатія**: розуміння почуття і настрої учнів і класу; співпереживання, співчуття учням, відгук на їхні радощі й турботи.

3. Ідентифікація: здатність стати на точку зору учня, побачити ситуацію його очима, зрозуміти логіку міркувань учня; міра орієнтації в мотивах поведінки учня.

Третій, – **предметно-рефлексивний компонент** складають елементи педагогічного спілкування, пов'язані з процесом навчання і передачею інформації. Знання в індивідуальній свідомості можуть існувати в догматичній, закритої до обговорення формі, або як рефлексивні знання, що існують у формі самообґрунтування. Саме друга форма знань спонукає до діалогічного спілкування, так як тільки тоді з'являється проблемне мислення з властивою йому діалектикою.

Для того, щоб здійснювати діалог з учнями з приводу навчального матеріалу, щоб передбачити, як цей матеріал буде «обговорюватися» у свідомості учнів, які питання і проблеми виникнуть на уроці, вчитель повинен бачити предмет з різних сторін. Цю здатність Дж. Гілфорд, якій запропонував свою модель структури інтелекту, назвав гнучкістю мислення, або його дивергентністю. «Особливість кінцевого розумового продукту, одержуваного за допомогою дивергентного мислення, це різноманітність можливих відповідей» [36, с. 442]. Причому, важливо, щоб ця різноманітність відповідей була б істотною, належала до різних типів і класів варіантів.

Таким чином, предметно-рефлексивний компонент характеризує внутрішню діалогічність вчителя у сфері суб'єкт-об'єктних відносин, перенесену на організацію навчального діалогу на занятті. Основними емпіричними критеріями цього компонента є наступні:

- здатність бачити різні боки, протиріччя і проблеми в досліджуваному матеріалі;
- прагнення при вирішенні проблеми, її постановці і викладі побачити її витoki, простежити логіку розвитку;
- вміння знайти принципово різні варіанти вирішення проблеми, побачити її неоднозначність.

Слід зауважити, що пропонована нами модель діалогічного педагогічного спілкування базується на трикомпонентній структурі спілкування, пропонованої низкою провідних вчених [14; 45; 66; 76; 219], і враховує специфіку педагогічного спілкування, важливе місце в якому посідає процес організації педагогом комунікації із класом та окремим учнем, сприйняття і оцінка психологічних і соціально-психологічних явищ, а також сам процес викладання навчального матеріалу та обговорення його зі студентами та учнями.

Перехід до нової технології навчання потребує й нових якостей, поглядів, вмінь, навиків від кожного з учасників педагогічного процесу. Тому викладачеві необхідно провести «ревізію» власного педагогічного стилю, і в

разі необхідності, відкоригувати його. На основі викладеної моделі для діагностування стилю педагогічного спілкування нами розроблена анкета, яка може бути використана в системі підвищення кваліфікації викладачів, «Школі молодого викладача» тощо [343]. Анкета містить дев'ять тверджень, які характеризують всі три виокремлені нами компоненти. Експерту, або самому вчителю пропонується оцінити рівень розвитку діалогічності у педагогічному спілкуванні за допомогою п'яти бальної шкали.

Таким чином обчислюється загальна діалогічність та окремо по кожному з компонентів. Чим вищий бал, тим вищим є рівень сформованості діалогічного спілкування. Якщо загальна кількість балів менша за 32 бали, викладачеві рекомендовано почати роботу, спрямовану на підвищення рівня діалогічності його спілкування зі студентами, враховуючи окремо також рівень сформованості кожного з компонентів. Таким чином, індивідуальний стиль спілкування викладача визначається співвідношенням рівня розвитку кожного з трьох компонентів процесу педагогічного спілкування. Викладачеві необхідно провести «ревізію» власного педагогічного стилю і, в разі необхідності, відкоригувати його, підсилити саме той компонент, рівень розвитку якого не відповідає критеріям діалогу.

Проблема розвитку викладача у напрямку діалогічного спілкування має розв'язуватися на основі комплексного розвитку всіх компонентів. Розвиток кожного з компонентів передбачає свою технологію і методику. Наприклад, предметно-рефлексивний компонент передбачає, перш за все, поглиблення фахової компетентності викладача та оволодіння проблемними та проектними технологіями організації навчального процесу. Тому, розглянемо ці технології під кутом діалогічного педагогічного спілкування. Саме ці інноваційні навчальні технології дозволяють сформувати ті компетенції, які потрібні сучасному випускнику. Для успішної роботи за спеціальністю випускнику ЗВО не достатньо вільного володіння набутими знаннями та навичками, — йому також потрібні самостійність мислення, здатність творчо вирішувати професійно-трудова ситуації, готовність до безперервної самоосвіти з метою професійного вдосконалення тощо.

2.3. Роль діалогічного спілкування зі студентами у впровадженні активних форм навчання у закладах вищої освіти

Впродовж навчання студент має засвоїти зміст багатьох навчальних дисциплін — наукові поняття, факти, теорії, закони, закономірності тощо, які були одержані в результаті складної інтелектуальної діяльності багатьох поколінь вчених, які створювали та розвивали відповідні наукові продукти. Якщо ці наукові знання подаються студентові як готовий інтелектуальний

продукт, то він, знайомлячись із вже готовим висновком, поясненням, або узагальненням, часто не усвідомлює того шляху до кінцевого результату, який був пройдений людською думкою. Незнання цього історико-логічного процесу не дає можливості впевнено користуватися одержаною інформацією. Не випадково в дидактиці майже як аксіома стверджується, що знання не можливо повідомити іншій людині, а можна лише викласти, подати їй інформацію, яку ця людина має сприйняти, зрозуміти, засвоїти та використати і лише в такій активній та самостійний спосіб одержати справжні знання.

Серед моделей навчання виділяють: традиційну або класичну, активну і інтерактивну (у деяких літературних джерелах інтерактивну модель не відокремлюють від активної).

Особливостями **традиційної** (класичної) моделі є те, що студенти засвоюють матеріал зі слів викладача (традиційна лекція) чи з тексту підручника, не приймають участь в обговоренні, а на практичних заняттях проходить опитування за питаннями плану теоретичного заняття і студенти демонструють тільки репродуктивні знання.

Активна – передбачає стимулювання пізнавальної діяльності і самостійності студентів, взаємодія в системі студент-викладач, а також наявність творчих завдань. До даного методу відносять: бесіди, відкритий мікрофон, пошук інформації, виконання індивідуальних творчих проектів, вікторини, рішення кросвордів, захист творчої роботи тощо.

Інтерактивна – (інтерактив – англ. взаємний акт. інтерактивний – здібність взаємодіяти чи знаходиться у режимі бесіди, діалогу з чимось (як наприклад, комп'ютер) або з кимсь - людиною). Передбачає організацію комфортних умов учіння, при якій всі студенти активно взаємодіють між собою і викладачем, використовуючи моделювання життєвих і професійних ситуацій, ролеві ігри та методи, що дають змогу створити ситуації пошуку, співпереживання, суперечностей, ризику, сумніву, переконання, задоволення, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем. Це, на сам перед таке навчання, у якому змінюються роль викладача, його функції. Викладач в інтерактивному навчанні, не тільки є носієм інформації і певної суми знань, завдання якого передати ці знання, а постійно і активно стимулює студента до самостійної творчої роботи, виконуючи роль проектувальника і консультанта. Крім того, інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток такого спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до сумісного рішення загальних, але значимих для кожного учасника задач. Найбільш відомі методи інтерактивного навчання: кейс – метод, дискусії, метод проектів, організаційно-діяльна гра, рольові і ділові ігри, тренінгові заняття, командні конкурси і змагання. А також широко використовуються елементи і прийоми

інтерактивного навчання в традиційних формах навчання вищої школи – робота в парах, у малих, робочих або творчих групах, мозковий штурм тощо.

За способами подання інформації вчителем І.Я. Лернер виділяє п'ять загально дидактичних методів навчання: 1) пояснювально-ілюстративний; 2) репродуктивний; 3) проблемного викладу; 4) частково-пошуковий, або евристичний; 5) дослідницький. Коротко окреслимо сутність кожного з них.

Пояснювально-ілюстративний метод – один з найбільш економічних способів передачі новому поколінню узагальненого та систематизованого досвіду людства. Пізнавальна діяльність студентів при цьому методі полягає у сприйманні інформації, яка повідомляється викладачем у монологічній формі, та має бути осмислена та запам'ятована (вивчена). Без цього методу в навчанні обійтися неможливо, особливо при вивченні основ наук. Але важливо, щоб викладач усвідомлював певні обмеження та недоліки цього методу, не використовував його надмірно та без нагальної потреби.

Репродуктивний метод, як правило, поєднується з пояснювально-ілюстративним. Суть його полягає в організації вправ і спонуканні студентів до багаторазового відтворення одержаних знань і способів виконання навчальних дій. Таким чином забезпечується міцне запам'ятовування навчального матеріалу, утворюються уміння та навички.

Два методи, що розглядалися, як правило, називають традиційними; вони збагачують студентів знаннями, вміннями, навичками, розвивають в них основні розумові операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння тощо. Однак вони не сприяють розвитку творчих здібностей, нерідко знижують цікавість та мотивацію до навчання. Тому для забезпечення розвитку творчих здібностей студентів та підвищення мотивації до навчання викладачі мають користуватися іншими методами організації навчального процесу, – за якими студент сам здобуває нові для нього знання в процесі творчої, а не репродуктивної навчальної діяльності.

В багатьох психологічних дослідженнях обґрунтовується доцільність більш широкого застосування проблемних методів у навчанні тим, що вони більше схожі із процесом реальної дослідницько-пізнавальної діяльності людини. В основі такої розумової активності лежить проблемна ситуація – початковий момент мислення, якій викликає пізнавальну потребу людини і створює внутрішні умови для виникнення в результаті мислення його результату – нового знання і засобу розумової діяльності для його одержання. Тобто засвоєння нового матеріалу відбувається тоді, коли він з самого початку подається у вигляді проблемного завдання. Мислення студента починається із усвідомлення проблеми, творчої задачі або питання, а без них самостійного та творчого мислення не буває.

Слід зазначити, що в психології розрізняють поняття репродуктивного та творчого типу діяльності і мислення. Репродуктивна діяльність, за Л.С. Виготским, полягає в тому, що людина повторює раніше вироблені способи діяльності, відтворюючи сліди колишніх вражень. Творча діяльність характеризується тим, що людина власноруч створює нові для неї продукти, знання, судження, зв'язки, умовиводи тощо. Мислення називають творчим, якщо в результаті нього людина знаходить щось нове, раніше для неї невідоме.

Однак творче мислення визначається не лише одержаними результатами, ф й тим, як протікає його процес. Автор багатофакторної теорії інтелекту Дж. Гілфорд за способом вирішення проблем виділяє два види мислення: конвергентне і дивергентне. Конвергентне мислення спирається на стратегію пошуку тільки одного єдиного вірного рішення. Більша частина людей з самого раннього дитинства, в процесі навчання у школі звикають використовувати саме цей вид мислення. Дивергентне мислення, навпаки, базується на стратегії пошуку рішення за всіма можливими напрямками, розглядає якомога більше варіантів, що найчастіше приводить до оригінальних рішень. Творчим людям притаманне дивергентне мислення. Їхнє мислення також відрізняється рухливістю, тобто легкістю переходу з однієї на іншу точку зору, до іншої системи відліку. В основі такої пластичності лежить виявлений Ж. Піаже механізм децентрації, необхідний для того, щоб здійснити навіть невелике нове відкриття.

Творче мислення невіддільне від творчої особистості, якій, як відзначають дослідники, притаманні: незалежність суджень, що дозволяє їм досліджувати шляхи, на які не наважуються ступати інші; вони не догматичні та допитливі; схильні до комплексного (еклектичного) підходу – постійно прагнуть поєднати дані з різних галузей знань; вони віддають перевагу новим і складним речам над звичним і простим; зберігають здатність до здивування та захоплення. «Дитина, яка б не відповідала цьому опису, могла б показатися нам дивною, але чи багато дорослих мають такі риси? Як же відбувається так, що, хоча від народження у більшості людей є всі внутрішні умови для реалізації їхнього потенціалу, дитина, як правило, перетворюється в розумного, консервативного і розважливого дорослого-конформіста?» [36, с. 441].

Швидше за все, одною з найістотніших причин цього є навчальний процес, якій «заморожує» творчі здібності людини, в той час, коли їх потрібно звільняти з полону стереотипів, догматизму та пізнавального егоцентризму. Саме тому в технологіях проблемного та проектного навчання вбачають ту силу, яка допомагає проявити творчі можливості людини. Вони виходять з ідеї відтворення реального процесу наукової творчості в навчальній діяльно-

сті. При цьому ступінь відповідності навчальної та наукової творчості може бути різною – від відтворення на заняттях окремих її елементів до майже повної аналогії. Вибір ступеня відповідності є важливим педагогічним завданням, для вирішення якого необхідно врахувати багато суб'єктивних і об'єктивних умов навчального процесу.

З теоретичної точки зору, проблемне та проектне навчання досить добре відпрацьовані: доведені їхні переваги в розвитку мислення, міцність і усвідомленість знань та практичних професійних умінь, які набуваються за їх допомогою; показана роль у створенні кращої мотивації до навчання, у розвитку інтересу до науки, що вивчається, та в формуванні пізнавальній спрямованості особистості; видатними вченими-методистами проведені детальні класифікації навчальних проблем та проектів; описаний досвід організації проектного та проблемного навчання екології, економіки, історії, географії та інших предметів, які викладаються в школі та у вищих навчальних закладах.

На практиці, всупереч таким очевидним перевагам, активні та інтерактивні методи навчання, зокрема – проектне та проблемне, до цього часу не зайняли достойного місця ні в середньої, ні у вищій школах. Вчителі та викладачі, як і раніше, віддають перевагу традиційним, (пояснювально-ілюстративному та репродуктивному) методам з додаванням елементів проблемних завдань і питань. Доказом цього є аналіз навчальних програм, посібників, а більше за всього – результат, тобто неготовність значної частини випускників навчальних закладів різного ступеня самостійно і творчо мислити, розв'язувати практичні проблеми.

Причина такого становища, на наш погляд, полягає не лише в інертності і консерватизмі педагогічної практики, а в тому, що для організації навчання за проектними та проблемними технологіями потрібні відповідні умови, без яких вони не можуть бути впроваджені. Розглянемо більш докладно ці умови.

По-перше, проблемне та проектне навчання йде «повільними кроками», потребує більше часу для засвоєння всього змісту навчальної дисципліни. І хоча це засвоєння якісно більш високого рівня, навчальні програми за обсягом інформації та відведеному на її вивчення часу явно розраховані на більш економічні та швидкі методи навчання.

По-друге, проблемне та проектне навчання передбачає високу розумову активність людей, які навчаються. Вони стають можливими лише за умови, коли учень, або студент приймає проблемну ситуацію, задачу, проект тощо як особистісно значущу та бажає витратити на її розв'язання свій час та енергію. Відсутність або недостатній розвиток внутрішньої мотивації до на-

вчання може стати суттєвою причиною, яка стримує широке впровадження технологій проблемного та проектного навчання.

Так, проведено нами дослідження мотивів навчання студентів та причин, які підштовхнули їх до вступу у вищий навчальний заклад, виявило, що тільки відносно маленька частина контингенту студентів (близько 25%) має стійкий інтерес до наукового пізнання, одержує задоволення від процесу пізнання нового, тобто спонукаються до навчання самим його процесом, а не зовнішніми – економічними, або соціальними стимулами. Установка в навчанні на засвоєння готових правильних відповідей, бажання одержати, а не здобути знання, інтелектуальні лінощі, пасивність, сформовані в процесі попереднього навчання, нерідко стають тими психологічними перешкодами, які викликають у студентів опір проблемним завданням та творчим проектам в навчальному курсі.

По-третє, проблемне та проектне навчання пред'являють підвищені вимоги до інтелектуальної діяльності не лише студентів, а й викладачів, котрим потрібно мати достатній рівень наукової та психолого-педагогічної підготовки, щоб сконструювати проблемні ситуації, знайти актуальну та цікаву тему для проектного дослідження. Для цього викладачеві недостатньо добре знати свій предмет – йому також необхідно:

- вміти бачити свою навчальну дисципліну як цілісну галузь знань, що постійно розвивається та оновлюється;

- передбачати, які інтелектуальні труднощі можуть виникнути у студентів при вивченні навчальної дисципліни;

- бачити протиріччя, які можуть стати основою для розробки проблемних ситуацій та проектів;

- знати історію становлення наукових поглядів, матеріали сучасних наукових дискусій, які можуть бути відтворені на лекціях та семінарах.

Для того, щоб розробити проблему лекцію, ситуацію або проектне завдання, викладачеві необхідно самому бачити в своєму предметі не звід аксіом і застиглих знань, а творчій процес відкриття і досягнення людською думкою наукових та практичних питань, які вивчаються. Тільки в такому за таких умов викладач зуміє спрямувати думку студентів на шлях самостійного руху від незнання до знання, до вершини творчого наукового мислення.

По-четверте, організація проблемного та проектного навчання не зводиться тільки до пошуку і підбору відповідного змісту навчального матеріалу та тематики проектів. Необхідно також за допомогою особливого стилю педагогічного спілкування створити відповідний емоційний фон в аудиторії, у творчій групі. Неможливо примусити мислити продуктивно і творчо в умовах жорсткої регламентації поведінки і засобів спілкування. Страх допустити

помилку і буди засудженим, або висміяним, без емоційності, наказовий тон, несправедливі або необґрунтовані оцінки тощо знижують рівень продуктивності складної розумової діяльності. Тому, викладачеві необхідно оволодіти діалогічним педагогічним спілкуванням, як найбільш відповідним проблемним та проектним навчальним технологіям.

Нові навчальні технології неможливо ввести простим наказом, для їхнього успішного втілення в реальну практику педагогічного процесу необхідно створити відповідні психолого-педагогічні умови, усунути об'єктивні і суб'єктивні перешкоди, які стоять на їхньому шляху.

Проведене нами дослідження дозволило встановити особистісні властивості суб'єкта та його професійні переконання, уявлення, установки, що тісно пов'язані з рівнем діалогічності педагогічного спілкування. Було доведено, що формуванню діалогічного педагогічного спілкування сприяють такі особистісні якості людини, як відвертість, м'якість, гнучкість, самотність світогляду, емпатійність та переконаність викладача у тому, що головними принципами педагогічної взаємодії має бути особистісний підхід, націлений, у першу чергу, на виховання, на стимулювання активності, самостійності та ініціативи студентів.

Зважаючи на значення у гуманізації освіти в вищій школі стилю педагогічного спілкування, заснованого на діалозі, вважаємо актуальним подальшим завданням розробку ефективної системи формування педагогічного діалогічного спілкування в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів, магістрів та в системі підвищення її кваліфікації викладачів закладів вищої освіти.

3. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

3.1. Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як проблема професійної педагогіки

Сьогодні досить гостро постає проблема підготовки викладачів ЗВО до проектування дидактичних систем. На жаль, у масовій практиці вищої школи переважають педагогічні працівники, які не мають спеціальної психологічної і педагогічної підготовки, і, відповідно, є не готовими до проектування власних дидактичних систем. А саме готовність викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем має стати запорукою запровадження ефективних технологій навчання; розвитку мотивації студента до професійної підготовки, підвищення пізнавальної активності та самостійності; створення сприятливих умов для розвитку кожного студента; підвищення його інтелектуального потенціалу; всебічного врахування його індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів; надання можливостей для самореалізації та становлення студента як суб'єкта освітнього процесу.

Навіть якщо викладач не має спеціальної педагогічної підготовки, згідно усталених уявлень, його мають характеризувати численні наукові знання, наявність власної школи викладання, педагогічна майстерність, вільнодумство, честолюбство вченого, толерантність (О. Мороз). Досягти цього рівня професіоналізму можна й за «скорочений термін» на основі спеціальної педагогічної підготовки у магістратурі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи».

Важливо, що у статті 58 «Вимоги до освіти та професійної кваліфікації педагогічного працівника закладу освіти» Закону України «Про освіту» (2017 р.) п. 3 сформульована вимога про наявність у викладача ЗВО педагогічної освіти: «Особам, які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за педагогічною спеціальністю (педагогічну освіту), відповідний заклад освіти присвоює професійну кваліфікацію педагогічного працівника». На жаль, означені вимоги щодо спеціальної педагогічної підготовки викладачів ЗВО сьогодні на практиці не виконуються. Викладання спеціальних дисциплін переважно забезпечують викладачі, які мають лише фахову підготовку.

Але, як засвідчують сучасні дослідники, багато викладачів ЗВО не мають достатньої психолого-педагогічної підготовки, зокрема вважають своєю основною функцією передання знань, не володіють методами активного навчання, не можуть вирішувати педагогічні проблеми, застосовують психозахисні форми поведінки, мають нерозвинені форми емпатії та рефлексивні

здібності, демонструють авторитарну спрямованість на спілкування зі студентами, вирізняються несформованістю концептуальної основи аналізу власної діяльності тощо (В. Якунін [374, с. 339]).

Таким чином, існує суперечність між необхідністю підготовки викладачів ЗВО до проектування дидактичних систем через набуття ними професійної педагогічної освіти в умовах магістратури та її відсутністю у більшості викладачів. Ця суперечність потребує негайного вирішення, враховуючи наявний світовий досвід.

Підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури присвячені праці Я. Бельмаз [9–10], С. Вітвицької [28], Н. Гузій [38], Л. Лебедик [95–99; 103; 107–110; 114; 115; 117; 120–122; 125–127; 130; 132; 138–146; 150], О. Набоки [192], Л. Пуховської [220], Л. Романишиної [222], Г. Романової [223], В. Стрельнікова [245; 259–262; 267; 272; 276; 290–291; 299; 301–302; 315; 328; 335; 339; 341], Л. Хомич [358], Г. Цветкової [359] та ін.

Хоча в Україні з початком її незалежності проблемі підготовки викладачів ЗВО приділяється належна увага, однак єдиного підходу до її вирішення поки-що немає. Зокрема, професійна педагогічна підготовка викладачів ЗВО здійснюється за двома основними напрямками – у системі післядипломної освіти і магістратурі.

Перша з них – післядипломна освіта – не була предметом нашого дослідження, однак ми розглядали її як засіб підготовки викладачів, які здійснювали підготовку магістрантів до проектування дидактичних систем. Зазначимо, що у ній основним шляхом підготовки викладачів ще з радянських часів є аспірантура, зорієнтована не на викладацьку, а на науково-дослідну діяльність. Ми ж використовували для підготовки експериментального дослідження традиційні форми підвищення кваліфікації: курсову підготовку, обмін досвідом, взаємне навчання, наставництво, стажування в інших ЗВО, методичні семінари, науково-практичні конференції тощо.

Другий напрям, який став предметом нашого дослідження, – магістратура з педагогічної спеціальності, що згідно з нормативно-законодавчою базою має забезпечити підготовку кадрів для науково-дослідної й педагогічної діяльності. Спочатку спеціальність мала назву «Педагогіка вищої школи», тепер, згідно наявного переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти – 011 «Освітні, педагогічні науки» (освітня програма «Педагогіка вищої школи»).

Сьогодні відбувається інтенсивний пошук підходів до професійної педагогічної підготовки у магістратурі. Так, було розроблено концепцію педагогічної підготовки магістрів, відповідно до якої визначальна роль у професійному становленні належить самому педагогу, а професійно-педагогічний

компонент педагогічної освіти спрямовується на розкриття індивідуальних особливостей магістра з метою його професійного саморозвитку (С. Вітвицька [28]). Результатами професійного саморозвитку відповідно до запропонованої концепції має стати готовність магістра до педагогічної діяльності, що включає такі компоненти: цілемотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, і перш за все, на формування педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає розробку системи особистісно набутих знань щодо механізмів професійної педагогічної діяльності та саморозвитку: майбутній педагог має засвоїти систему понять, концепцій, що розкривають сутність особистісно зорієнтованих технологій, особистісно-професійної рефлексії, отже продуктом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні знання, вміння і навички); операційний (включає систему шляхів, способів, прийомів здійснення педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення своєї особистості та магістранта); аксіологічний (включає в себе вміння формувати людські та загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію). Була розроблена навчальна програма з педагогіки для освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», що базується на пріоритетних напрямках розвитку сучасної педагогіки та педагогічний посібник «Основи педагогіки вищої школи», який був рекомендований Міністерством освіти і науки для магістрантів і пройшов апробацію у ЗВО України (С. Вітвицька [28]).

Магістратуру вважаємо найбільш дієвим напрямом педагогічної підготовки майбутнього викладача ЗВО. Так, започатковуючи у 2011 році магістратуру зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» у ПУЕТ для ЗВО системи Укоопспілки I-II рівнів акредитації, враховувалося, що в цих ЗВО працювало більше 1200 викладачів й із них близько 250 осіб не мали педагогічної освіти, то щорічне замовлення на навчання у магістратурі з педагогіки вищої школи становило 25-50 осіб. Функцію планування педагогічної освіти завжди успішно виконував Навчально-методичний центр «Укоопосвіта» Центральної спілки споживчих товариств України «Укоопспілка». Серед завдань магістратури за цією спеціальністю постало виховання свідомого розуміння необхідності підвищення особистої відповідальності за результати своєї праці, щоб стати конкурентноспроможним, мобільним високопрофесійним фахівцем, здатним знайти своє місце на ринку праці. Випускник магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» повинен мати сформовані вміння та навички: аналізувати дидактичну систему, дидактичний процес, систему педагогічної діяльності, а також компоненти, з яких вони складаються, їх

зв'язок і відношення; визначати характеристики дидактичної системи, процесу, діяльності; виявляти шляхи їх розвитку та критерії оптимальності й обмеження; обґрунтовувати вибір компонентів дидактичної системи (мети, принципів, змісту, методів, засобів, форм організації); визначати інваріантну технологію, класифікувати технології навчання за дидактичною основою та призначенням; організувати самостійну роботу студентів; удосконалювати свій педагогічний професіоналізм (В. Стрельніков [259–262; 267; 272; 276; 290–291; 335; 339; 341]).

Переваги цього напрямку педагогічної підготовки майбутнього викладача ЗВО підтверджено сучасними дослідниками – І. Облес [200], Л. Романишина [222], В. Стрельніков [245; 276; 299; 301–302; 315; 328]. Мова йде про підготовку за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» (і освітньою програмою «Педагогіка вищої школи»), адже, як відмічають науковці, незважаючи на те, що підготовка викладачів вищої школи є завданням магістратури, психолого-педагогічний компонент освітньої програми магістерської підготовки майбутніх фахівців інших професійних напрямів (економічних, юридичних, технічних тощо) у вітчизняних ЗВО майже відсутній (Л. Романишина [222]).

Наприклад, у ПУЕТ магістрантами усіх напрямів підготовки (окрім напрямку 0304 «Право») вивчається лише одна нормативна дисципліна «Методика викладання у вищій школі» (укладач В. Стрельніков), яку складають два модулі: «Система вищої освіти в Україні, її організаційні та методичні основи, психологічні аспекти навчання» і «Сучасні технології навчання». Серед шляхів отримання педагогічної підготовки практикувалося також навчання студентів у магістратурі за двома спеціальностями, що забезпечувало як предметну фахову, так і педагогічну підготовку; навчання вже працюючих викладачів у магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», що було базою для наукової та методичної роботи у коледжах В. Стрельніков [267, с. 219].

Однак, на сучасному етапі навчання в магістратурі з непедагогічних спеціальностей не забезпечує повноцінної підготовки до викладацької діяльності ні з точки зору змісту (невеликі окремі педагогічні курси вагою 1,5-3 кредити), ні цілей, технологій навчання, підготовки до проектування дидактичних систем, концептуальних засад підготовки взагалі. На жаль, сучасна підготовка викладачів у магістратурі з непедагогічних спеціальностей характеризується безсистемністю та неузгодженістю її елементів. Тому повноцінною є педагогічна підготовка студентів як майбутніх викладачів в умовах магістратури напрямку 01 «Освіта», спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», зокрема, за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» та, безумо-

вно, в системі підвищення кваліфікації.

Отже, існує суперечність між вимогами до системності, неперервності, наступності професійної педагогічної підготовки викладачів в умовах магістратури та недостатнім рівнем її забезпечення на практиці.

Розглядаючи підготовку майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем (далі – ПМВПДС), звернемо увагу на роль навчального менеджменту. Сучасні дослідження доводять, що проектувальна діяльність актуалізується як основа управління якісними змінами за умов невизначеності й дефіциту ресурсів; проектування є провідною функцією управління, сутність якої відображається в логіці мисленнєводіяльнісної побудови й реалізації цільових, змістових і процесуальних новоутворень відповідно до всього складу функцій управління педагогічними системами (В. Безруков [8]). Слід погодитися, що у системі управління освітою розширила сферу свого впливу науково-обґрунтована й експериментально виявлена проблематика проектування, пов'язана зі створенням принципів і концепцій, високою творчістю, визначенням альтернатив і паралелей у розв'язанні певних завдань; сфера управління освітою стала об'єктом і предметом розвитку проектування в контексті освіти (В. Безруков [8, с. 102]).

ПМВПДС має забезпечувати творчу самореалізацію магістрантів у майбутній професії викладача, зокрема у створенні власних проектів дидактичних систем. Тому основою змісту ПМВПДС має бути проектувальна діяльність магістранта, що допомагає у розкритті творчого потенціалу і втіленні його у реальних продуктах – елементах дидактичної системи. ПМВПДС з теоретичного боку потребує концептуального обґрунтування та побудови відповідної науково-методичної системи, а з практичного – розробки змісту, технологій, засобів і методів навчання проектуванню дидактичних систем.

Отже, констатуємо ще одну суперечність – між зростанням потреби у запровадженні науково-методичної системи підготовки викладачів в умовах магістратури до проектування власних дидактичних систем та її недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням.

Зважаючи на наведені суперечності, актуальним завданням ПМВПДС є застосування сучасного проектно-орієнтованого змісту і засобів навчання в умовах магістратури, інтерактивних технологій навчання, які передбачають активну взаємодію учасників навчального процесу й ефективну підготовку магістрантів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до проектування дидактичних систем. Беззаперечним є існування об'єктивної потреби у спеціальній психолого-педагогічній підготовці викладачів вищої школи взагалі й підвищенні рівня їхньої готовності до проектування дидактичних систем зокрема ще в умовах

магістратури.

Таким чином, проведений аналіз стану психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи засвідчив існування низки суперечностей, на основі яких сформулюємо проблеми, що вимагають нагального вирішення в теорії професійної освіти:

- забезпечення концептуальних засад підготовки викладачів в умовах магістратури до проектування дидактичних систем;
- розробки чіткої науково-методичної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем;
- розробки та застосування проектно-орієнтованого змісту, інноваційно-творчого освітнього середовища й інтерактивних технологій навчання викладачів в умовах магістратури;
- формування готовності викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Виділення означених проблем стало підґрунтям для здійснення нашого дослідження.

3.2. Стан проблеми формування професійної адаптованості молодого викладача у педагогічній теорії та практиці методичної роботи закладів вищої освіти непедагогічного профілю

Зважаючи на актуальність обґрунтування системи адаптації особистості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю в умовах реформування вищої школи, метою цього підрозділу дослідження є здійснення аналізу існуючого стану даної проблеми у теорії і практиці вітчизняної вищої школи. Завданнями підрозділу є: пошук на основі аналізу публікацій з проблеми теоретичних засад для подальших досліджень; виявлення шляхом вивчення вітчизняної практики актуальних проблем професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю; з'ясування можливостей методичної роботи вищого навчального закладу для забезпечення становлення професійної адаптованості молодих педагогів; уточнення вимог щодо діяльності викладача вищого навчального закладу, до якої слід адаптуватися молодому викладачеві; з'ясування напряму дослідження даної проблеми у світлі нової освітньої парадигми.

Оскільки теоретичні напрацювання з проблеми професійної адаптації викладача вищого навчального закладу вже існують (визначені її функції, процесуальні та змістовні складові, механізми, чинники та результати) (І. Облес [201–202]; С. Хатунцева [356]), розглянемо їх як теоретичні засади

дослідження проблеми професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю.

Теоретично обґрунтовано, що професійна адаптація викладача закладу вищої освіти має багатофункціональний характер. По-перше, вона є необхідною умовою, етапом професійного становлення та розвитку фахівця, на якому відбувається оволодіння особистістю професійною діяльністю, цінностями професії, формується готовність до її успішної реалізації. Без професійної адаптації подальший розвиток професіоналізму викладача неможливий. По-друге, вона сприяє всебічному розвитку особистості, оскільки її результатом є становлення професіоналізму як невід'ємної складової самосвідомості. По-третє, професійна адаптація забезпечує входження викладача до професійної групи, зближує цінності професійної групи з цінностями особистості і тим самим виступає складовою соціалізації.

Ми вважаємо професійну адаптацію молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю основою для їх подальшого професійного розвитку, хоча деякі дослідники протиставляють професійну адаптацію і професійний розвиток. Так, Л. Мітіна виділяє два типи професійного розвитку – професійне функціонування (адаптація) і професійний розвиток (творчість і особистісний ріст) і дві життєві стратегії – адаптації і звільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості [180]. Нам більш близькими є погляди на професіоналізацію О. Бондаренка, згідно з якими її складають: адаптація й освоєння професії, набуття професійного досвіду, розвиток якостей і властивостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності [16].

Вивчення такого складного феномену, як професійна адаптація молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю, має відбуватися з урахуванням його двоєдності: як процесу та його результату. З точки зору процесуального підходу професійно-педагогічна адаптація характеризується часовими параметрами, етапами (стадіями), механізмами та чинниками, а в руслі результативного підходу, тобто, як результат процесу, – типами адаптивної поведінки викладача, показниками адаптованості (стан) та адаптивності (якість молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю).

На основі узагальнення результатів аналізу наукових підходів щодо сутності адаптації та професійної адаптації особистості, під професійною адаптацією молодого викладача у закладі вищої освіти непедагогічного профілю розуміємо процес активної його взаємодії з професійним середовищем, яка забезпечує успішність виконання професійних функцій і є основою його професійного розвитку.

Значення проблеми професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю для педагогічної теорії й актуальність дослідження для практики цих навчальних закладів, окрім її важливості як елемента цілісної проблеми професійної педагогічної адаптації особистості, визначається трьома аспектами. Перший аспект вказує на залежність якості професійної діяльності від вирішення проблеми професійної адаптації фахівця, адже педагогічною наукою доведений міцний зв'язок між успішністю професійної адаптації фахівця та ефективністю його професійної діяльності й професійного розвитку.

Другий аспект вказує на недостатню увагу дослідників щодо вивчення проблематики професійної адаптації викладача вищої школи на відміну від професійної адаптації вчителя, орієнтуючись на можливість екстраполяції результатів на педагогіку вищої школи. Третім аспектом є відсутність досліджень із проблеми професійної педагогічної адаптації молодих викладачів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, які, здебільшого, не мають педагогічної освіти.

Існування другого аспекту викликане позицією вітчизняних науковців, згідно якої протиставлення педагогіки середньої і вищої школи вважалося не виправданим. Обґрунтовувалося це тим, що фахівець із педагогічною освітою, який оволодів закономірностями процесу засвоєння та психологічного розвитку особистості, а також певним колом фундаментальних знань і адекватними їм загальними педагогічними вміннями, зможе самостійно використовувати засвоєне стосовно будь-якого віку учня та будь-яких цілей навчання і виховання (Н. Тализіна [364]). Цим пояснювалося існує у вітчизняній науці механічне перенесення концептів професійної адаптації вчителя на діяльність педагога вищої школи.

Усвідомлення науковцями загальних і специфічних особливостей професійної адаптації різних категорій педагогічних працівників, що спричинюється зовнішніми (особливості професійного середовища і професійної діяльності) і внутрішніми чинниками (статусними, освітніми особливостями суб'єктів професійної діяльності тощо), привела до появи низки досліджень з проблеми професійної адаптації викладачів вищих навчальних закладів (І. Облес [201]; С. Хатунцева [356]).

Так, І. Облес вказує на специфічні особливості й закономірності професійної адаптації викладачів вищих навчальних закладів, напрями, за якими відбувається перебудова системи відносин і засобів взаємодії особистості з професійним середовищем [201] і які певною мірою властиві професійно-педагогічній адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю. Дослідниця виділяє такі напрями: 1) залучення до нової

системи професійної діяльності, що характеризується низкою принципових відмінностей; 2) включення до нової системи соціальних відносин, яке супроводжується зміною рольових позицій; 3) входження до нового професійного та соціального середовища взагалі, що потребує іншого життєвого ритму: відбувається різка зміна режимів праці, відпочинку та побуту (інша періодичність занять, частіше виникнення стресових ситуацій, оскільки збільшується кількість соціальних контактів тощо) (В. Семиченко) [229].

У науковій літературі визначаються різні шляхи, які дозволяють забезпечити становлення у молодих педагогів професійної адаптованості. Одним із таких шляхів є доцільно організована методична робота закладу вищої освіти, нормативні вимоги до організації якої відображені у провідних державних документах (Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо). Так, законодавством визначається одним із основних прав і водночас обов'язків кожного педагога постійне підвищення його професійного рівня, фахової майстерності й загальної культури, в тому числі й у системі методичної роботи закладу вищої освіти; підкреслюється необхідність періодичного оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечення їхнього професійного зростання (В. Огнев'юк) [204], що відбувається і шляхом їхньої участі у методичній роботі.

У сучасних умовах реформування та диверсифікації системи вищої професійної освіти особлива роль відводиться формуванню та розвитку системи методичної роботи. Від її організації, широти і доступності для кожного керівника, викладача, методиста значною мірою залежить рівень цілісного освітнього процесу у закладі вищої освіти.

До методичної роботи відносять практично всі види діяльності колективу закладу вищої освіти, його структур, кожного викладача, які спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, удосконалення освітнього процесу та його контролю, підвищення кваліфікації викладачів та їх включення в науково-дослідну роботу педагогічної спрямованості.

Серед основних проблем методичної роботи у закладі вищої освіти непедагогічного профілю можна виділити такі: відсутність системності – робота ведеться окремо на кафедрах, факультетах, проте не спостерігається наукомісткої керуючої ініціативи, координації та управління всім комплексом методичної роботи у вищому навчальному закладі [365]; невизначеність із нормативною базою; низька методична культура викладачів.

Зазначимо, що в останні роки науковці (С. Кульневич, В. Гончарова, Т. Лакоценіна [91], В. Лізинський [176] та ін.) звертають увагу на необхідність внесення суттєвих змін в організацію методичної роботи, що має бути зорієнтована на реалізацію сучасних завдань навчально-виховного про-

цесу, а також на ліквідацію наявних недоліків. Серед цих недоліків вищевказаними вченими виокремлено, передусім, такі: 1) відсутність системності в проведенні методичної роботи в навчальному закладі, розробка її змісту без належного обґрунтування й без урахування специфіки функціонування конкретного навчального закладу, результатів аналізу навчально-виховної роботи в ньому; 2) відсутність її практичної спрямованості, орієнтації на кінцевий результат, реальної допомоги педагогам; 3) формулювання завдань методичної роботи в занадто загальному вигляді, без уточнення її конкретних бажаних результатів; 4) наявність розриву між теоретичними та практичними аспектами навчальної, методичної, науково-дослідної, організаційної та виховної діяльності; 5) використання одноманітних методів і форм роботи, що не сприяє активізації ініціативності та творчості педагогів.

Ефективність в організації вищевказаної роботи не досягається також через відсутність системного вивчення індивідуальних потреб молодих викладачів у методичній допомозі, приділення недостатньої уваги підвищенню творчого потенціалу колективів кафедр і забезпеченню активного впровадження у практику закладу вищої освіти досягнень психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, діагностично-прогностичного підходу до проведення методичної роботи, що не дозволяє надавати молодим педагогам своєчасну диференційовану допомогу; надання переваги зовнішнім показникам результативності методичної роботи (відсотку охоплення нею молодих викладачів, кількістю проведених заходів тощо), що не стимулює реальні зрушення у стані педагогічної майстерності викладачів, рівнях вихованості й навченості студентів. Суттєвими недоліками методичної роботи є також невідповідність між високими затратами сил і часу на їх проведення та низькими результатами, зведення значної частини методичної роботи до рутинної організаційної діяльності, що викликає психологічну втому молодих викладачів і напруження у взаєминах із колегами; вияви недостатньої сформованості знань і вмінь, необхідних для системного вивчення педагогічних явищ і для проведення наукового пошуку взагалі, відсутність системності в документальній фіксації цікавих ідей, знахідок молодих викладачів, що ускладнює можливості їхнього вивчення й узагальнення.

Якість проведення методичної роботи у навчальному закладі нерідко вимірюється обсягом засвоєної викладачами інформації про сучасні навчально-виховні технології. Також у багатьох вищих навчальних закладах зберігається орієнтація організаторів методичної роботи на принципи зовнішньої централізації: інструктивне втручання в управління цією роботою, збільшення кількості звітних документів та директив з оформлення її результатів, розуміння методичної допомоги викладачам як збільшення ви-

мог до них, підміна роз'яснень новими вказівками та наказами тощо. Як наслідок, у таких освітніх закладах кафедри не забезпечують оволодіння педагогами знаннями про сучасні пріоритети вищої освіти, ігнорують проблеми особистісного зростання молодих колег.

Отже, у межах традиційного підвищення рівня педагогічної майстерності молодих викладачів результат досягається головним чином за рахунок покращення їхніх знань про нові методики, прийоми, технології, через копіювання ними нових ефективних педагогічних прийомів у своїй навчально-виховній діяльності.

Проте, як свідчать висновки С. Архипової [2], С. Кульневича, В. Гончарової, Т. Лакоценіної [91], В. Лізинського [176], в останні роки сформувався якісно новий, акмеологічний підхід до організації методичної роботи, який зумовлює визначення принципово іншої її мети – надання методичної підтримки молодому викладачеві в його становленні як суб'єкта професійної діяльності й водночас суб'єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації й самоорганізації як здатності фахівця «самонарощувати» власні педагогічно-особистісні ресурси. Тож навчально-методична і науково-методична робота закладу вищої освіти непедагогічного профілю має бути зорієнтована на стимулювання у молодих педагогів подальшого розвитку таких професійно-особистісних характеристик, як потреба в постійній самоосвіті, здатності своєчасно змінювати пріоритетні цінності навчально-педагогічної взаємодії, які зумовлюють відбір змісту освіти тощо. В основу організації післядипломної підготовки молодих викладачів і методичної роботи у закладі вищої освіти мають бути покладені такі нові сенси та пріоритети, як культура педагогічної взаємодії, розвиток творчості, діалогічне спілкування, педагогічна підтримка саморозвитку й самоорганізації особистісних структур свідомості кожного студента і самого педагога-початківця.

Незважаючи на те, що у закладах вищої освіти з'явилися навчально-методичні управління, покликані займатися організацією навчального процесу та моніторингом його якості, там, як і раніше, відсутня систематизація та наукова організація методичної роботи, методичний супровід освітніх програм, відсутній підрозділ, який систематизує, об'єднує і організує всі напрямки методичної роботи. Тому виникає об'єктивна необхідність створення системи організації та управління методичною роботою у закладі вищої освіти, що передбачає певний порядок і зв'язок дій, роботу за чіткою схемою сукупності служб вищого навчального закладу, взаємозалежне функціонування яких спрямоване на оптимальну організацію якісного навчального процесу.

Система методичної роботи у закладі вищої освіти повинна бути само-

керованою (мати органи управління для інтеграції компонентів системи, їх взаємодії з навколишнім середовищем), динамічною, такою, що розвивається (вдосконалюється в історичному та фундаментальному аспектах), та впорядкованою. Її системотвірним елементом є такі цілі, як:

- розробка загального методологічного підходу до організації освітнього процесу у закладі вищої освіти;
- організація якісного методичного забезпечення та супроводу реалізованих освітніх програм;
- підвищення професійного рівня та методичної культури викладачів;
- створення системи методичних послуг на потребу педагога.

Методична робота в університеті є планованою діяльністю його викладачів і співробітників, спрямованою на вдосконалення існуючих, а також розробку і впровадження нових принципів, форм і методів організації навчального процесу. Основною ланкою, яка виконує методичну роботу з навчальних дисциплін, є кафедра.

Вищевикладені ідеї науковців і стан проблеми на практиці дають підстави для висновку про необхідність переорієнтації методичної роботи на формування професійної адаптованості молодого викладача. Це забезпечить створення оптимальних умов для всебічного розкриття потенційних можливостей кожного студента, його успішного саморозвитку, впровадження оптимального педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку студентів.

Для розкриття можливостей методичної роботи у закладі вищої освіти як засобу формування професійної адаптованості молодого викладача важливо чітко визначитися із трактуванням споріднених понять, які не мають жорсткого розмежування і допускають «перетин» за змістом: «навчально-методична робота», «науково-методична робота», «організаційно-методична робота» і «експертно-методична робота»; з їх функціями, змістом і завданнями, основними вимогами до організації.

Як з'ясовано, науковці по-різному розкривають суть навчально-методичної і науково-методичної роботи. Так, К. Криворот [84], В. Лізинський [176], Є. Павлютенков [211], О. Сидоренко [231] визначають науково-методичну роботу як цілісну систему педагогічних заходів і дій, спрямованих на підвищення загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності педагогів.

Іншу точку зору висловлюють Ю. Бабанський [4], А. Воловиченко, Ю. Кононенко [31], С. Крисюк [86], В. Пуцов [205], які сприймають наукову і методичну роботу як форми організації вивчення та впровадження досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

В. Гуменюк, І. Наумчук [40], А. Єрмола, О. Васильченко [46], В. Дивак [43], І. Жерносек [47], М. Красовицький, Т. Бесєда, А. Сердюк [83], Н. Кузьміна, А. Реан [90] розглядають науково-методичну роботу як важливу складову системи підвищення кваліфікації педагогів. На думку В. Загвязінського [48] і М. Поташника [216; 217], навчально-методична і науково-методична робота є важливим засобом стимулювання педагогічної творчості. Н. Ващенко [26], С. Кульневич, В. Гончарова, Т. Лакоценіна [91], Т. Рогова [221] вважають науково-методичну роботу важливим компонентом системи управління навчально-виховним процесом в освітньому закладі. Причому Т. Рогова наголошує, що однією з основних вимог до управління педагогічним колективом має бути забезпечення його гуманістичної спрямованості, що передбачає виявлення керівниками навчального закладу та іншими організаторами навчально-методичної і науково-методичної роботи поваги, довіри до педагогів, створення сприятливих умов для їхнього професійно-особистісного зростання [221].

Науково-методична робота має головною метою перспективний розвиток процесу навчання, вдосконалення його змісту і методики викладання, пошук нових принципів, закономірностей, методів, форм і засобів організації й технології навчального процесу і проводиться з метою вироблення стратегічних напрямів удосконалення освітнього процесу. В її основі лежать вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду, виконання наукових досліджень колективами дослідників або окремими викладачами та використання отриманих результатів на практиці.

Цей вид методичної роботи включає:

- розробку робочих варіантів державних освітніх стандартів на підготовку фахівців (бакалаврів, магістрів);
- формування вимог до особистісних та професійно значущих якостей підготовки фахівця, розробку відповідних розвивальних технологій;
- розробку критеріїв оцінки якості освітньої діяльності університету в цілому, його структурних підрозділів, конкретних викладачів, фахівців;
- розробку концепцій побудови нових і модернізації реалізованих навчальних програм дисциплін у рамках нового змісту з урахуванням сучасних методів і технологій навчання;
- формулювання загальних вимог до підсумкових атестаційних випробувань випускників;
- складання логічних схем і технологічних карт підготовки фахівців із метою узгодження переліку та змісту дисциплін;
- підготовку і проведення науково-методичних конференцій та семінарів із проблем професійної освіти;

- здійснення науково-методичного керівництва роботою факультетів, формування індивідуальних завдань на підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу;
- розробку нормативних документів, що регламентують усі види методичної діяльності в університеті;
- виконання наукових робіт із проблем створення інноваційних дидактичних систем;
- виконання планових держбюджетних науково-методичних робіт із проблем вищої школи;
- написання та підготовку до видання підручників і навчальних посібників, науково-методичних статей і доповідей;
- наукове редагування підручників, навчальних посібників, науково-методичних статей і доповідей;
- рецензування підручників, навчальних посібників, конкурсних та інших матеріалів;
- участь у роботі спеціалізованих рад, ради вищого навчального закладу, ради факультету, секцій науково-методичних рад і комісій;
- розробку нових освітніх технологій.

Основним результатом науково-дослідної роботи є звіт про виконання наукових досліджень. Науково-дослідна робота є одним із пріоритетних напрямків діяльності університету, показником ефективності професійної роботи науково-педагогічних працівників, умовою забезпечення якості фундаментальної та фахової підготовки майбутніх фахівців. Оскільки в умовах європейської освітньої інтеграції та розвитку вітчизняної вищої освіти в контексті Болонського процесу рівень кадрового потенціалу університету, якість наукових досліджень викладачів і студентів, кількість та змістовність їхніх наукових публікацій є показником конкурентоспроможності університету на ринку освітніх послуг, ректорат, деканати й кафедри університету спрямовують свою діяльність на реалізацію таких основних завдань:

- поліпшення якості науково-педагогічного потенціалу;
- оптимізація діяльності докторантури та аспірантури;
- підвищення ефективності наукових шкіл і лабораторій;
- збільшення якісної друкованої наукової продукції;
- упровадження інноваційних підходів до наукових розробок;
- підвищення ефективності студентської науки;
- розширення наукових зв'язків між ЗВО України та зарубіжжя та ін.

Наукові дослідження здійснюють науково-педагогічні та наукові працівники, докторанти, аспіранти, студенти, стажисти, а також фахівці

інших організацій відповідно до законодавства, в тому числі на основі трудових угод, договорів підряду тощо. Для вирішення питань атестації науково-педагогічних кадрів у провідних університетах утворюються спеціалізовані вчені ради з присудження наукових ступенів, які діють відповідно до законодавства.

Організаційно-методична робота охоплює заходи з управління методичною роботою та забезпечує планування, реалізацію і контроль результативності прийнятої в університеті стратегії вдосконалення навчального процесу та його методичного забезпечення. Вона включає такі види діяльності, як: керівництво і координацію системи методичної роботи в університеті; планування та організацію діяльності методичних рад і комісій університету; організацію роботи методичних кабінетів і спеціалізованих аудиторій кафедр; підготовку і проведення науково-методичних конференцій, нарад і семінарів, оглядів, конкурсів, виставок; сприяння аудиту методичної діяльності факультетів і кафедр; організацію сприяння системі підвищення кваліфікації; кураторство закордонними стажуваннями; підготовку матеріалів до засідань кафедри, ради факультету, вченої ради університету; роботу в складі методичної групи кафедри, методичної ради факультету, науково-методичної ради університету; роботу за завданнями органів управління вищою школою.

Експертно-методична робота вирішує завдання оцінювання якості підготовки фахівців, проведення освітнього процесу в цілому в університеті та його структурних підрозділах, рівня виконаної науково-методичної, організаційно-методичної і навчально-методичної роботи та вироблення єдиних педагогічних вимог, без яких не можна розраховувати на досягнення високих показників освітнього процесу. Вона виконується завідувачами кафедр, провідними викладачами університету або спеціально створеними комісіями. Цей вид методичної роботи включає:

- аналіз виконаних викладачами навчально-методичних розробок, узагальнення і аналіз передового педагогічного досвіду, відбір та рекомендацію кращих розробок для участі у грантах;
- відвідування занять викладачів і подальший аналіз методичного рівня ведення занять;
- підготовку висновків про якість методичної роботи підрозділів університету та окремих викладачів і про ступінь її відповідності сучасним вимогам до рівня методичної роботи підрозділу та штатної посади викладача;
- розробку тестових завдань для оцінки якості та рівня підготовки студентів з окремих дисциплін, комплексів і випускних кваліфікаційних випробувань.

Зіставлення виділених підходів щодо визначення сутності методичної

роботи дозволяє зробити висновок, що вони принципово не суперечать один одному. Спільною для науковців є ідея про те, що навчально-методична, науково-методична, організаційно-методична та експертно-методична робота є системою взаємопов'язаних між собою заходів, які ґрунтуються на новітніх досягненнях педагогічної науки та забезпечують підвищення професійної майстерності молодих викладачів, і як наслідок – дають змогу покращити результативність педагогічного процесу.

Важливо визначити окремо завдання методичної роботи стосовно викладача й стосовно педагогічного колективу кафедри. Так, серед основних завдань першої групи назвемо такі: 1) підвищення якості педагогічних знань; 2) опанування сучасних педагогічних технологій, методик, прийомів та способів ефективної педагогічної роботи з подальшим використанням їх на практиці; 3) формування вмінь творчої педагогічної діяльності; 4) удосконалення фахової майстерності й педагогічної техніки; 5) забезпечення психологічної готовності викладача до результативної педагогічної взаємодії; 6) засвоєння гуманістичних професійних цінностей і поглядів; 7) оволодіння сучасними способами діагностування результатів навчально-виховного процесу; 8) надання методичної допомоги викладачам, які розробляють авторські програми й курси; 9) забезпечення інформаційного оснащення педагогів; 10) організація практичної діяльності викладачів на засадах наукової організації праці (В. Лізинський) [176].

Серед основних завдань методичної роботи стосовно колективу кафедри, факультету, університету можна виділити такі: 1) вироблення єдиної педагогічної позиції в колективі викладачів, узгодження домінуючих понять і цінностей педагогічної праці; 2) створення і підтримка цінних традицій університету; 3) створення творчого педагогічного середовища; 4) організаційна й методично-змістова підтримка інноваційно-експериментальної роботи освітян;

5) використання різних стимулів і організаційних рішень із метою підвищення рівня педагогічної майстерності молодих викладачів; 6) створення сприятливих умов для накопичення й поширення цінного педагогічного досвіду; 7) стимулювання суспільно-педагогічної діяльності молодих викладачів [176].

З урахуванням вищенаведених позицій щодо завдань методичної роботи та визначеної структури професійної адаптованості молодих викладачів, ми дійшли висновку про доцільність доповнення переліку визначених вище завдань методичної роботи такими, як: 1) стимулювання розвитку в молодих викладачів гуманістичних мотивів педагогічної діяльності, спрямованості на створення оптимальних умов для особистісного зростання студентів, праг-

нення до постійного професійного та особистісного самовдосконалення; 2) сприяння становленню в них ціннісного ставлення до студентів, до колег, до себе та інших учасників навчального процесу; 3) озброєння молодих педагогів знаннями про суть професійно-педагогічної адаптованості та способи її становлення, про шляхи розбудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 4) забезпечення опанування викладачами сучасними технологіями навчання, методиками, прийомами та способами педагогічної роботи, які дозволяють забезпечити адаптаційний ефект у навчально-виховному процесі; 5) стимулювання розвитку в молодих викладачів емпатії, емоційної чутливості, доброзичливості, здатності до співчуття і співпереживання та інших якостей, які є основою для становлення професійно-педагогічної адаптованості у педагогічній взаємодії; 6) надання методичної допомоги в оволодінні педагогами сучасними способами діагностування впливу навчально-виховного процесу на особистісний розвиток студентів; 7) забезпечення підтримки особистісно-професійного саморозвитку молодих викладачів; 8) створення сприятливих умов для накопичення й поширення у вищому навчальному закладі цінного педагогічного досвіду; 9) залучення молодих викладачів до науково-дослідної діяльності з проблеми професійно-педагогічної адаптованості.

Завдання методичної роботи зумовлюють визначення основних напрямів її здійснення, а саме: 1) робота колективу кафедри з нормативними документами; 2) організація та проведення науково-дослідної діяльності, пов'язаної з проблемою професійно-педагогічної адаптації; 3) створення інформаційного банку даних із зазначеної проблеми; 4) виявлення потреб молодих педагогів у методичній підтримці становлення їхньої професійно-педагогічної адаптованості; 5) вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду з організації взаємодії зі студентами; 6) підвищення кваліфікації молодих викладачів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю з урахуванням сучасних вимог; 7) забезпечення контрольно-аналітичної експертизи отриманих результатів.

У масових формах методичної роботи беруть участь усі викладачі. Цими формами є: науково-методичний семінар кафедри, науково-методична рада факультету й університету, інструктивно-методична нарада, науково-методична конференція, лекція, доповідь, психолого-педагогічний консиліум, проблемний семінар, семінар-практикум, педагогічні читання, методична виставка, школа передового досвіду, ярмарок педагогічних ідей, методичний бюлетень, конкурс «Викладач року», експериментальний майданчик, відкрите заняття, відкритий виховний захід тощо.

Групові форми методичної роботи можуть охопити певну частину моло-

дих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю. До основних групових форм цієї роботи відносяться «Школа молодого викладача», педагогічна майстерня, засідання творчої групи, засідання методичного об'єднання, ділова гра, лекція-консультація, взаємне відвідування навчальних занять чи виховних заходів, майстер-клас, предметний семінар, методична «оперативка», творча зустріч, круглий стіл, консиліум, педагогічна експертиза, предметні кафедри, клуби за інтересами, педагогічна студія, «Школа передового педагогічного досвіду», «Школа педагогічної майстерності», предметний тиждень тощо.

Також у сучасному вищому навчальному закладі мають активно застосовуватися індивідуальні форми методичної роботи, які розраховані на окремого педагога. Серед форм цієї групи можна виділити такі: самоосвіта, наставництво, стажування, індивідуальна консультація, курси підвищення кваліфікації, атестація, творчий звіт, опрацювання наукової й науково-методичної літератури тощо.

Грамотно організована у вищому навчальному закладі навчально-методична, науково-методична і організаційно-методична робота передбачає гармонійне поєднання різних форм методичної роботи, зміст яких має системно узгоджуватися між собою. Тільки в цьому випадку можна забезпечити ефективне підвищення рівня педагогічної майстерності молодих викладачів, стимулювання формування в них професійно-педагогічної адаптованості, а як наслідок – покращити результати педагогічного процесу. Однак важливо наголосити, що у становленні професійно-педагогічної адаптованості педагога-початківця провідну роль відіграють саме індивідуальні форми методичної роботи, які дозволяють на основі максимального врахування індивідуальних й особистісних особливостей кожного викладача надати йому диференційовану методичну підтримку в професійно-особистісному розвитку, у забезпеченні ефективної взаємодії зі студентами.

Зміст методичної роботи можуть складати: поглиблення філософсько-педагогічних знань; вивчення принципів розвитку української національної вищої школи; освоєння методики викладання додаткових предметів; систематичне інформування про нові методичні розробки; оволодіння науково-дослідницькими навичками (Н. Волкова) [30].

Погоджуємося з вищенаведеними думками науковців стосовно того, що зміст методичної роботи має сприяти підвищенню професійної майстерності викладача, охоплюючи різні аспекти його фахової діяльності. Однак вважаємо за необхідне наголосити, що теоретична й методична підготовка молодих педагогів, надання підтримки в їхньому професійно-особистісному саморозвитку в межах реалізації методичної роботи вищого навчального закладу не-

педагогічного профілю мають обов'язково передбачити поглиблення професійних знань кожного викладача, засвоєння ним цінностей, необхідних для становлення професійно-педагогічної адаптованості, стимулювання його до оволодіння професійно-особистісними якостями, які дозволяють реалізувати педагогічну адаптацію, організацію системного опанування викладачами вміннями, які забезпечують сформованість професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів, спонукання їх до реалізації навчально-виховної взаємодії зі студентами на засадах педагогічного спілкування.

На підставі узагальнення вищевикладених ідей щодо основних завдань, форм організації, змісту методичної роботи у закладі вищої освіти, можна зробити висновок, що в контексті формування професійної адаптованості молодого викладача зміст методичної роботи є поєднанням трьох компонентів (табл. 1). Необхідно також підкреслити, що інноваційну позицію не можна молодому викладачеві нав'язати ззовні чи сформувати у процесі взаємодії без його активної участі, адже ця позиція може сформуватися в нього тільки як результат власної роботи над собою. Утім, організатори методичної роботи у закладі вищої освіти непедагогічного профілю можуть сприяти становленню такої позиції через розробку й реалізацію відповідного механізму, який спонукатиме молодих педагогів до усвідомлення необхідності швидкої професійно-педагогічної адаптації.

Становлення професійної адаптованості молодого викладача передбачає здійснення тривалої за часом і різнобічної за характером методичної роботи, яка має охопити різні аспекти цього складного особистісного феномена.

Дослідження (Я. Абсалямова [1], В. Ащепков [3], О. Галус [34], І. Зязюн [56], І. Ірхіна [59], І. Облес [201], С. Овдей [203], В. Семиченко [229], В. Стрельников [307], О. Фролов [353], С. Хатунцева [356], Н. Чайкіна [360], Т. Чурекова [363] та ін.) підтверджують необхідність забезпечення системних позитивних змін педагога як діючого суб'єкта діяльності, без чого він не зможе виконувати свої професійні обов'язки. Адже в реальній практиці педагог бере участь у різних видах суб'єктної діяльності: освоює педагогічну реальність (у цій ролі він є суб'єктом, який навчається); створює, розробляє особистісний продукт своєї навчально-виховної діяльності, зорієнтованої на визначену ним перспективу (у цій ролі він є суб'єктом, який займається самоорганізацією); реалізує попередні види суб'єктної діяльності у своїй повсякденній педагогічній роботі (у цьому випадку він є суб'єктом, який навчає й виховує інших).

Таблиця 1
**Зміст методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю,
 спрямованої на формування професійної адаптованості
 молодого викладача**

Структурні ком- поненти	Форми і методи реалізації	Функціональне призначення
Світоглядний	Педагогічні симпозиуми, психолого-педагогічні консиліуми, конференції, лекції, зустрічі з провідними фахівцями в галузі педагогіки й психології, педагогічні читання тощо	Забезпечення усвідомлення викладачами основних світоглядних орієнтирів сучасної вищої освіти та її провідних цінностей, суті професійно-педагогічної адаптованості, місії викладача в сучасному суспільстві та основних вимог до його професійних функцій, професійно-особистісних якостей

Загально-теоретичний	Конференції, лекції, теоретичні семінари, педагогічні ради, курси підвищення кваліфікації, «Школа молодого викладача», робота над обраною науково-методичною темою, самостійна робота над науковими працями з педагогіки та психології, конкурси науково-дослідних робіт, бесіди, «круглі столи»	Розвиток у молодих викладачів педагогічного мислення, збагачення понятійного апарату, опанування ними знань, пов'язаних із феноменом професійно-педагогічної адаптації, прийняттям педагогічних і управлінських рішень на основі повноцінної професійно-педагогічної адаптованості тощо
Методичний	Методичні ради, інструктивно-методичні наради, методичні виставки, методичні бюлетені, методичні об'єднання, конкурси педагогічної майстерності, творчі групи, взаємовідвідування занять, вивчення передового педагогічного досвіду, наставництво, консультації	Засвоєння викладачами практичних умінь, розвиток професійних якостей, необхідних для вияву ними професійно-педагогічної адаптованості, розбудови педагогічної взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі, сприяння набуттю педагогами досвіду використання сучасних технологій навчання

Отже, для організації підвищення педагогічної майстерності фахівця важливо забезпечити поетапний розвиток та інтеграцію різних його суб'єктних позицій як синтез, злиття, створення нового виду педагогічної дійсності, трансформованої в дидактичну систему самого викладача, умови для проектування якої й забезпечує методична робота (В. Стрельников [307]) і яка є способом і результатом його творчої самореалізації у професійній діяльності. Ця система дозволяє реалізувати зв'язок між педагогічною концепцією молодого фахівця і її практичною реалізацією, що забезпечує розкриття сутнісних сил кожного студента й стимулювання його саморозвитку, передбачаючи використання не тільки відомих технологій навчання, адаптованих педагогом до певних умов, а і його власних креативних педагогічних розробок (І. Ірхіна) [59].

Отже, на підставі вищевикладених ідей ми дійшли висновку, що основні вектори методичної роботи у закладах вищої освіти непедагогічного профілю (навчально-методичний, науково-методичний і організаційно-методичний) зможуть забезпечити ефективний вплив на формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача. Однак це передбачає на основі чіткого визначення її теоретичної основи розробку, обґрунтування та впровадження на практиці спеціальної технології.

Розглянемо професійні компетенції викладача, здатність реалізовувати сукупність знань, умінь і навичок на практиці. Професійні (предметно-спеціалізовані) компетенції визначаються з урахуванням основних видів

професійної діяльності. Стосовно викладача вищої школи, до складу цих компетенцій входять такі види (табл. 2).

Отже, в запропонованій моделі професійної компетентності викладача головними є перш за все психологічні і дидактичні процедури взаємодії викладачів і студентів, а в її структурі – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, афективний і конативний компоненти, система професійно важливих якостей і здібностей викладача.

Професійні компетенції викладача вищої школи

Види компетенцій	Змістовні характеристики компетенцій
Навчально-методичні	готовий до використання інноваційних методів та технологій навчання і виховання; знає основи психології особистості та соціальної психології; знає біологічні та психологічні межі людського сприйняття й засвоєння; знає психологічні особливості юнацького віку та особливості впливу на результати педагогічної діяльності індивідуальних відмінностей студентів; уміє використовувати в навчальному процесі знання фундаментальних основ, сучасних досягнень, проблем та тенденцій розвитку відповідної наукової галузі, її взаємозв'язків з іншими науками; володіє методами і прийомами усного та письмового викладу предметного матеріалу, різноманітними освітніми технологіями, в тому числі методикою розробки мультимедійних презентації до лекційних занять; вміє викладати предметний матеріал у взаємозв'язку з дисциплінами, представленими в навчальному плані, освоюваному студентами; володіє методикою структурування і психологічно грамотного перетворення наукового знання в навчальний матеріал, методами і прийомами складання завдань, вправ, тестів з різних тем, систематики навчальних та виховних завдань); володіє методикою написання, переробки навчальних програм з дисциплін відповідно до вимог Державного освітнього стандарту; здатний розробляти навчально-методичні матеріали для проведення занять, у тому числі, в інтерактивному режимі; розробляти сценарії для створення електронних навчально-методичних посібників
Організаційно-методичні	готовий до взаємодії з освітнім комплексом, підприємствами регіону для вирішення спільних завдань навчання і виховання студентської молоді; здатний до підготовки та проведення науково-практичних конференцій (у тому числі Інтернет-конференцій) викладачів вищих навчальних закладів; готовий до організації та проведення педагогічної практики студентів, до взаємодії з адміністрацією, колегами та ін.
Науково-дослідні	здатний до розробки актуальної наукової проблеми і отримання знання, значущого для розвитку теорії і практики вищої освіти; здатний до самостійної дослідницької роботи; готовність до проведення дослідницької роботи з використанням сучасних інформаційних систем (мережі Інтернет); готовий до організації та участі в роботі тимчасових або постійно діючих дослідних груп; знає основи теорії вищої професійної освіти; володіє сучасною методологією і методами досліджень у галузі вищої освіти; здатний до проектування та реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи; володіє навичками рецензування та аналізу матеріалів з проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі; вміє представляти результати своєї науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей
Виховні	володіє методикою організації виховних заходів зі студентами на основі інноваційних технологій; вміє використовувати знання культури і мистецтва як засоби виховання студентів; вміє використовувати професійні знання як засоби виховання студентів; готовність до організації та участі в роботі тимчасових або

	постійно діючих груп студентів по реалізації соціально значущих проєктів серед молоді; здатний здійснювати роботу куратора академічної групи: проводити педагогічну діагностику особистості студентів з метою організації індивідуальної виховної роботи; планувати та проводити виховні заходи зі студентами на основі особистісно-орієнтованого підходу
--	---

Розгляд структури професійної компетентності викладача вищої школи в єдності її компонентів і взаємозв'язків дозволив установити, що для визначення оптимальних характеристик системи на сучасному етапі розвитку суспільства її необхідно аналізувати у двох аспектах: структурному, в якому професійна компетентність викладача вищої школи розглядається як сукупність взаємозалежних елементів із заданими характеристиками, та соціальному, що враховує вимоги соціуму до професійної компетентності викладача, у тому числі й пов'язані з запровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації та Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

У сучасних умовах важливим завданням викладача закладу вищої освіти є усвідомлення того, що зміна індустріального суспільства на постіндустріальне, інформаційне вимагає трансформації змісту, завдань і напрямів педагогічної діяльності, а отже, й іншої спрямованості професійно-педагогічної адаптації молодого педагога. Тепер він має адаптуватися не лише до умов навчального закладу, а й до принципово нових умов взаємодії зі студентами, викликаних зміною його функцій як викладача з транслятора інформації на навігатора у морі інформації, до якої студенти мають вільний доступ через різні джерела, передусім, Інтернет. Щоб ефективно виконувати цю функцію, педагог має адаптуватися до умов сучасного інформаційного простору, оволодіти інформаційно-комунікативними технологіями.

Оскільки інформаційне суспільство, намагаючись різнобічно, цілісно і всеохоплююче осягнути оточуючий світ, уже не задовольняється ідеями сцієнтистсько-технократичної парадигми, нині відбувається повернення до гуманістичної парадигми освіти, яка конкретизується в антропологічній, культурологічній, аксіологічній і холістичній науково-мистецькій парадигмах. Їх головною цінністю є людина не як гвинтик суспільної системи, а як Людина культури, неповторна творча індивідуальність, сутнісними ознаками якої є, на думку академіка І. Зязюна, свобода, гуманність, духовність, творчість і адаптивність [56].

Молодий викладач має адаптуватися до сучасних тенденцій розвитку світової освітньої системи, які полягають, насамперед, у таких напрямках, як: гуманізація та гуманітаризація освіти; переорієнтація з предметного навчання на навчання методології творчості; відкритості й універсальності освіти, що базується на створенні єдиного електронного навчального простору.

Головним напрямом розвитку освіти є її гуманізація та гуманітаризація, що передбачає визнання людини найвищою цінністю цивілізації, а розвиток особистості вважає головною метою навчально-виховного процесу. У вітчизняній науці цей напрям розглядають як: повагу освітнього закладу й педагогів до особистості того, хто навчається, довіру до нього; прийняття його особистісних цілей, запитів та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей та обдарувань студента, для його повноцінного життя, для його самовизначення (З. Гіптерс [32]).

Гуманізацію та гуманітаризацію освіти молодий викладач вищого навчального закладу непедагогічного профілю має реалізувати на основі проблемного й інтерактивного навчання, врахування особистісних цілей та запитів студентів, унесення розвивального загальнокультурного компонента до системи професійно орієнтованих занять.

Відповідати вимогам сучасної системи вищої освіти, пов'язаної з її відкритістю й універсальністю, що базується на створенні єдиного електронного навчального простору, молодим викладачам виявляється навіть легше, ніж їхнім старшим колегам. Їм, як представникам «цифрового покоління» (Г. Драйден) [44], простіше долучитися до створення єдиного навчального простору, доступного через всесвітню мережу Інтернет, продукуючи новітні навчально-методичні матеріали (електронні підручники, посібники, курси лекцій, творчі й розрахункові завдання тощо), контролюючи завдання (контрольні роботи, тести), інформаційно-пояснювальні матеріали. Електронні засоби навчання, що їх мають створювати молоді викладачі, повинні відрізнятися від існуючих інформаційно-ілюстративних, продукувати реальні умови для самостійного оволодіння студентами навчальною дисципліною та проведення самоконтролю якості знань. Електронний навчальний простір дає змогу навчатися без відриву від виробництва; використовувати будь-які навчальні й довідкові матеріали; оволодівати знаннями, які дійсно необхідні тому, хто вчиться, і тією швидкістю, яка саме для нього є оптимальною. Така організація навчання значно економить час, матеріальні ресурси, дозволяє уникати міжособистісних конфліктів та напруження від перевантаження.

Сучасні тенденції розвитку світової освітньої системи засвідчують необхідність появи в Україні нової парадигми професійної освіти, навчання стає по-справжньому загальним, відкритим й безперервним завдяки використанню глобальної мережі Інтернет та електронних навчальних ресурсів.

Отже, в сучасних умовах з'являються певні особливості професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю з урахуванням тенденцій гуманізації й гуманітаризації на-

вчального процесу, створенням умов для всебічного розвитку особистості та використання сучасних інформаційних технологій.

Установлено, що існують різні шляхи, що дозволяють забезпечити формування у молодих викладачів професійно адаптованості, найбільш ефективним із яких є відповідна організація методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю. Основні вектори формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача визначають навчально-методична, науково-методична і організаційно-методична робота.

4. ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «СОЦІОЛОГІЯ З ОСНОВАМИ ПРИКЛАДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»)

4.1. Формування позитивної навчально-пізнавальної мотивації студентської молоді

Сучасне полікультурне, демократичне суспільство створює широке коло можливостей для всебічного розвитку та самовдосконалення індивіда – доступність і всезагальність освіти та навчальних ресурсів, необмеженість власного творчого пошуку, реалізації особистих наукових проєктів, навчальних ідей тощо. Як результат – сьогодні ми маємо велику і постійну зростаючу кількість дрібних підприємств, стартапів, компаній, корпорацій, які функціонують в умовах постійної конкуренції та боротьби за своє комерційне виживання. Успішність будь-якого починання завжди лежить в площині ефективного засвоєння нових знань, вмінь, навичок та компетенцій. Ці процеси тісно пов'язані з навчальною мотивацією майбутніх фахівців.

Генерування позитивної професійної мотивації студентської молоді не можливе без стійкої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаною з професією. Згідно даних, отриманих у результаті численних опитувань, більша частина молодих людей, вступаючи до закладів вищої освіти (далі – ЗВО), не має готовності отримувати нові різнопланові знання, і як наслідок – має низьку мотивацію до навчання, або взагалі не має мотивації до навчання.

Незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості науково-педагогічних праць, присвячених проблемі формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у ЗВО, це питання все ще залишається одним із актуальних питань педагогіки та педагогічної практики. У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності у ЗВО, у яких: проведено аналіз мотивів вступу до вищого навчального закладу (С. В. Бобровицька, А. Н. Мечніков, Ф. М. Рахматуліна та ін.); виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (С. В. Бобровицька, Р. С. Вайсман, П. М. Якобсон та ін.); виділено умови, які сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (С. С. Занюк, В. Я. Кикоть, В. А. Якунін та ін.) [50].

Загальновідомим є той факт, що одним із основних завдань сучасних педагогів стає формування у студентів стійкої мотивації до навчання впродовж життя, що допоможе їм визначитися професійно та стати кваліфікова-

ними спеціалістами. На думку В. Є. Михайличенко та В. В. Полянської, дослідження проблеми формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у закладі вищої освіти дає змогу зробити об'єктом вивчення багато аспектів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності і переконання, мотиви діяльності, здібності, знання, уміння, навички, які складатимуть у подальшому його професійну спрямованість [181].

Поняття «мотивація» є складним феноменом у психології та педагогіці. Це поняття охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання тощо. У наукових дослідженнях мотивацію розглядають переважно як сукупність причин психологічного характеру, що визначає поведінку людини, її спрямованість й активність. Всебічне розкриття причин, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії, передбачає аналіз сукупності мотивів, якими зумовлюється конкретна поведінка. Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними цінностями. Чим більш особистісні цінності пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим більше внутрішні мотиви підживлюватимуть енергію мотивації особистості.

Умовами, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів є: професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити); ставлення до студента як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність; усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті; постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху для невпевнених у своїх силах студентів. Одним із основних завдань сучасних педагогів стає формування у студентів стійкої мотивації до навчання впродовж життя, що допоможе їм визначитися професійно та стати кваліфікованими спеціалістами.

4.2. Тренінг у професійній підготовці майбутніх фахівців як інноваційна технологія навчання

Для сучасного глобалізованого суспільства з його над швидкими темпами економічного, інформаційного та інноваційного технічного розвитку надзвичайно важливим є питання ефективності навчального процесу, який забезпечує підготовку кваліфікованих та компетентних фахівців. Це наштовхує на постійний педагогічний пошук нових методів та технологій навчання, більш пристосованих для вивчення складної багатовимірної професійної діяльності.

Сьогодні значна кількість українських та зарубіжних науковців, досліджують питання впровадження інноваційних технологій в навчальний процес вищої школи. Так зокрема велика кількість праць стосується питання інформатизації українського освітнього простору, використання сучасних комп'ютерних технологій в навчанні в вищій школі, зокрема в системі дистанційного навчання тощо. Актуальним на сьогодні залишається ще розробка питання ефективної інтеграції тренінгових технологій в освітній процес вищого навчального закладу, конче необхідним є створення системи тренінгів на етапі допрактичної (вузівської) освіти таким чином, щоб вони стали складовою традиційного навчального процесу.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли соціально-економічна ситуація в Україні знаходиться в стані перманентних змін і трансформацій, як ніколи продовжує зростати потреба в нестандартно мислячих творчих особистостях, потреба у творчій активності спеціаліста, в його розвиненому мисленні, в умінні конструювати, оцінювати, раціоналізувати. Вирішення цієї проблеми багато в чому залежить від змісту і методики навчання майбутніх фахівців, це зумовило необхідність модернізації освіти, переосмислення теоретичних підходів і накопиченої практики роботи вищих навчальних закладів.

Реалізації даного пріоритету в освіті сприяють саме педагогічні інновації. Інновації в освітній діяльності ми розглядаємо як використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю. Серед інноваційних технологій викладання в вищій школі можна назвати впровадження тренінгових форм навчання в реальний процес вищого навчального закладу.

Під тренінговими формами навчання розуміють створення системи тренінгів за спеціальністю, які проводяться поряд зі спеціальною професійною підготовкою і де також відображені основні проблеми та питання з навчальної дисципліни.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань.

Натомість тренінг, (від англ. *training* - це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Тому, тренінг перш за все, орієнтований на запитання та пошук, на розвиток аналітичних здібностей та критичного мислення. На відміну від традиційних тренінгові форми

навчання повністю охоплюють весь потенціал молодої людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), та допомагає розвивати студентській молоді самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.

Традиційні методи та педагогічні підходи до підготовки фахівців, що за замовчуванням в продовж десятиліть використовують заклади вищої освіти вже не відповідають сучасним вимогам полі векторного суспільства. Вони формують у майбутнього спеціаліста пасивну споживацьку, безініціативну та аморфну позицію, відсторонюють від управління процесом навчання, підтримують укорінення некритичності й інертності мислення, є віддаленими від використання в ході навчання реального соціально-професійного аспекту спілкування.

Сутність і поняття, різновиди, елементи та інші аспекти тренінгового навчання широко представлені в роботах зарубіжних фахівців. Аналізом концептуальних положень тренінгу займалися Р. Бакли, Д. Кейпл [6], теоретичні та методичні основи групового тренінгу описали І. Вачков, С. Дерябо [24; 25]. Серед дослідників, які займалися питаннями використання тренінгу в навчальному процесі, можна виокремити праці Л. Бондаревої, Т. Зайцевої, Н. Ключевої, В. Пугачова, Ю. Ємельянова та ін. Технології соціально-психологічних тренінгів описували в своїх роботах Г. П'ятакова і Н. Зайчківська [209]. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін, бізнес-тренінги для економістів, тренінги для формування управлінських компетенцій висвітлені в роботах вітчизняних фахівців: Н. Бутенко [346], О. Герасименко [12], А. Черпак [345], Г. Ковальчук [346], М. Артюшиної [346]. У своїх роботах автори розкривають методологічні аспекти організації тренінгових форм навчання у процесі економічної освіти, розглядають особливості організації бізнес-тренінгів, описують теоретико-методичні аспекти щодо організації та проведення управлінських тренінгів. Однак практично поза увагою фахівців залишається питання ефективного впровадження тренінгових технологій в освітній процес.

Тренінг у професійній підготовці майбутніх фахівців належить до групи інноваційних особистісно-орієнтованих технологій навчання. У теорії та практиці тренінгової роботи на сьогоднішній день різними авторами розроблено десятки принципів щодо конструювання, організації, проведення тренінгу, участі в тренінгу тощо. Перегляд методики навчання, оновлення педагогічних інструментів та вдосконалення навчальних технологій дозволить ви-

кладачам формувати у студентів самостійну, комунікабельну, ініціативні та відповідальну особистість-професіонала.

Навчальний тренінг за Ковальчук Г.О. розуміється як запланований процес модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності [346, с.26].

Мінімальна тривалість тренінгового заняття, з урахуванням специфіки поділу навчального часу складає 2 академічні години – 1 пару. За можливості, тренінгове заняття за однією темою може продовжуватися 4 академічні години – 2 пари (за умови що вони поставлені у розклад спарено. Але, у будь-якому разі, структура тренінгового заняття має бути побудована за певною структурою, наприклад:

Етап	Зміст	Час проведення
1.	Привітання. Вступ.	2 хв.
2.	Виявлення очікувань студентів. Прийняття правил.	8 хв.
3.	Теоретична частина: характеристика суті проблеми	7 хв.
4.	Постановка завдань	5 хв.
5.	Розподіл на групи	3 хв.
6.	Виконання завдань у групах	15 хв.
7.	Презентації результатів групами	5 груп x 3 хв. = 15 хв.
8.	Обговорення результатів презентацій	7 хв.
9.	Рефлексія учасників тренінгового заняття	10 хв.
10.	Підбиття підсумків, оцінювання, завершення	8 хв.
Разом		80 хв.

Для того щоб тренінгові заняття, які входять до навчального курсу нарівні із іншими інноваційними формами проведення навчальних занять забезпечували досягнення заданих результатів, вони мають відповідати певним умовам, а саме:

- постановка чітких цілей;

- використання ефективних інтерактивних методів;
- забезпечення навчального тренінгового заняття необхідними для його проведення матеріалами та ресурсами;
- відповідна кваліфікація виконавців тренінгу - викладачів-тренерів;
- наявність узгоджених з учасниками тренінгового заняття правил, регламенту, процедур обов'язкових для виконання усіма;
- періодичне оцінювання ефективності навчальних тренінгових занять з обов'язковим коректування та удосконалення програм і методики, що застосовуються на тренінгах.

Для кожного викладача важливо якомога точніше визначити мету заняття й ознайомити з нею студентів. Однак набагато важливіше – мотивувати аудиторію на досягнення цієї мети, домогтися, щоб для кожного з присутніх вона стала особистісно значущою. Це складний процес, елементи якого доцільно висвітлювати на практичних заняттях. Одним із надважливих елементів таких занять стає критичне зіставлення цілей, поставлених викладачем, і цілей, особистісно значущих для студентів [15, с.73].

Найбільш значущим в організації заняття є рефлексивний етап, що включається як на початку, так і наприкінці заняття і передбачає аналіз студентами своїх дій щодо досягнення мети, визначення недоліків, прогнозування подальшої роботи. На цьому етапі студенти набувають умінь самоаналізу і самоконтролю.

Наприкінці кожного заняття кожний студент аналізує свої відчуття за запропонованою схемою.

- Я прийшов на заняття: похмурим, веселим, байдужим, зацікавленим, оптимістично налаштованим.
- На занятті навчальний матеріал: цікавий, корисний, непотрібний.
- Заняття мені допомогло: отримати знання, розслабитися, проявити свої кращі якості, позбутися особистісних обмежень.
- На занятті я був: активний, пасивний, байдужий.
- Я пішов із заняття: похмурим, веселим, втомленим, натхненним.
- Від наступного заняття я чекаю: нових знань, особистісних вражень, спонукання до роботи над собою, очікування відсутні.

Після постановки цілей викладач приступає до мотивації студентів, для яких і сама мета може бути мотивуючою. На кожному занятті він доводить студентам значущість поставленої мети як для їхнього професійного, так і особистісного зростання. Наприклад, при вивченні теми «Соціологія особистості» викладач акцентує особливу увагу на важливості формування індивідуальних лідерських якостей, вказує на мету вдосконалення позитивних якостей, які сприяють розвитку особистості [24, с. 56].

Уміння планувати власну діяльність впродовж тренінгових занять сприяють розвитку у студентів таких позитивних якостей як: зібраність, цілеспрямованість, впевненість у власних силах. Саме планування дій під час тренінгових вправ передбачає визначення шляхів досягнення мети і розвиває їх особистісний потенціал та дає основу для усвідомлення себе як майбутніх фахівців своєї справи. Одним із важливих елементів керівництва тренінговим процесом під час заняття є прийняття рішень. Прийняті студентами рішення мають бути мобільними і нестандартними, перспективними і конкретними. Нині рішення найчастіше приймаються колективно, що сприяє засвоєнню навичок по співпраці у команді на практиці. Наприклад, на занятті складається ситуація невідповідності студентів до обговорення теми. Викладач пропонує студентам написати тезовий огляд, проаналізувати наявний досвід. Але передусім він з'ясовує причину невідповідності і залучає студентів до обґрунтування доцільності обраного рішення [6, с.75].

Будь-яке практичне заняття найбільш ефективно за активного обговорення питань, що забезпечується методом «мозкового штурму», ділової гри. При цьому розвиваються такі якості, як цілеспрямованість, комунікабельність, уміння переконувати і доводити власну думку. Лекції, організовані в інтерактивному режимі діалогу, також дають кращий результат із досягнення поставлених завдань, ніж класичне озвучення фактажу конкретної теми навчальної дисципліни.

Керівництво пізнавальною діяльністю студентів на тренінговому занятті передбачає використання викладачем особистісно-орієнтованого навчання, коли всі включаються в активне розмірковування та обговорення. Така робота привчає студента думати, критично підходити до різних точок зору, аналізувати ситуації із різних боків, аргументовано відстоювати власну точку зору. А критичне мислення й аналітична адекватність власних переконань є запорукою успіху у будь-якій діяльності, а особливо – в роботі з людьми.

Контрольно-оцінювальний етап заняття допомагає у розв'язанні таких завдань:

- визначення ефективності поставлених цілей;
- перевірка логіки побудови плану;
- виявлення недоліків;
- надання своєчасної допомоги;
- прогнозування розвитку [186, с.14].

Особливо необхідно при постійному контролі й оцінюванні коригувати отримані результати. Детальне дослідження причин тієї чи іншої невдачі формує здатність сприймати критику і робити з неї висновки, схильність до самоаналізу – важливі якості лідера. Вищим досягненням контрольно-

оцінювального етапу є зіставлення оцінок викладача і студентів, що сприяє закріпленню в останніх навичок самоконтролю.

При визначенні форм і методів розвитку позитивних особистих якостей у студентів адаптовані деякі різновиди особистісно-орієнтованих освітніх технологій, спрямованих на різнобічний, гармонійний і творчий розвиток студентів як суб'єктів діяльності. У дослідженні використані такі різновиди особистісно-орієнтованих технологій:

- комунікативні (дискусійні): колективні дискусії «Чи можемо саме ми змінити суспільство на краще?», «Співвідношення суспільних норм і особистісних інтересів у демократичному суспільстві», «Чи існує ідеальне суспільство з ідеальними громадянами?» тощо;
- імітаційного моделювання (ігрові): ділова гра, сюжетно-рольові ігри «Емоційно «заряджені» ситуації», «Телефон довіри», «Знайди вихід» тощо;
- психологічні (самовизначальні): вправа – виконання психомалюнка «Образ суспільного лідера»;
- рефлексивні: бачення себе як особистості, свого «Я» («Яким я є в міжособистісних взаєминах з оточенням (одногрупниками, викладачами) і яким би я хотів стати»); коментарі до висловлювань учених, фахівців про лідерські якості особистості, можливості їх формування; вправа-протиставлення («До чого в професійній діяльності я буду ставитися байдуже?»); сукупність методик на виявлення особистісних і професійно-орієнтованих якостей студентів;
- інтегральні: реферати, доповіді та презентації на студентську науково-практичну конференцію, присвячену дослідженню проблеми формування лідерських якостей особистості;
- виконання групових проектів з проведенням соціологічних досліджень (опитувань, інтерв'ю, контент-аналізу) обрані студентами теми і представлення їх на занятті у формі мультимедійної презентації;
- «інтелектуальний аукціон», на якому умовно «продаються» і «купуються» загальнолюдські цінності та якості, тощо.

У процесі тренінгових занять застосовується різноманітна система методів інтерактивного навчання, а саме відеозаписи, робота в парах, робота в малих групах, прес-конференції, інтерв'ю, дискусія, дебати, навчальні ігри, «мозкова атака», експертні групи, підготовка презентацій тощо.

Як засвідчує досвід проведення занять-тренінгів із курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень», комплекс подібних інтерактивних методик допомагає у створенні сприятливого психологічного клімату в студентському колективі, сприяє усвідомленню викладачами ЗВО необхідності побудови навчальної діяльності на принципах особистісно-орієнтованої взаємодії зі студентами.

4.3. Успішний досвід впровадження тренінгових методик на прикладі викладання курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень»

Серед широко використовуваних сьогодні педагогічних технологій яскраво виділяється інтерактивна тренінгова технологія. Сутність її полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, базується на їх співпраці та взаємонавчанні.

Тому головними формами і методами роботи зі студентами, спрямовані на формування їх особистісних і професійних якостей при вивченні курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» є: заняття - тренінги, творчі розвивальні вправи, колективні дискусії і диспути, науково-дослідна робота студентів, круглі столи, групові консультації, сюжетно-рольові та ділові ігри.

Нами була складена і реалізована програма модульної дисципліни «Соціологія з основами прикладних досліджень», яка містить інтерактивні групові та індивідуальні завдання для отримання, розвитку та вдосконалення особистих якостей студентів.

Метою тренінгових занять з цього предмету є виявлення, формування, розвиток і вдосконалення пізнавальних якостей студентів, розвитку аналітичного та критичного мислення, вміння аргументовано обґрунтовувати та доводити власні судження та бачення соціальних явищ і процесів. Для її досягнення поетапно реалізується ряд завдань:

- створювати й закріплювати позитивний досвід соціальної поведінки та взаємодії;
- пробуджувати (виробляти) мотивацію й прагнення до навчання;
- сприяти формуванню оптимістичного сприйняття навколишнього середовища, стійкості в стресових і кризових ситуаціях;
- виховувати небайдужу, активну позицію у розв'язанні проблем як особистого, так і професійного й суспільного життя;
- розвивати управлінські, соціально-психологічні, лідерські якості й компетенції, спрямовані на підвищення ефективності фахової діяльності.

Тренінги покликані формувати у студентської молоді ряд компетенцій. Студенти мають:

розуміти:

- сутність суспільства як соціальної системи заснованої на соціальній взаємодії

- зміст фундаментальних трансформацій, які переживають сучасне суспільство;
- природа соціальних конфліктів, та можливі шляхи їх уникнення і подолання розбіжностей;
- шляхи налагодження найбільш взаємовигідного соціального партнерства, соціальні основи командної роботи.
- вплив ментальної моделі на поведінку особистості та її взаємовідносини з навколишнім світом;

знати:

- які основні цінності, пов'язані з культурою, орієнтованою на досягнення;
- як врегульовувати міжособистісні, міжгрупові та внутрішньо особистісні конфлікти;
- як продуктивно працювати в колективі і розвивати власний лідерський потенціал;

уміти:

- позбуватися категоричних форм мислення;
- відкривати свою свідомість новим ідеям і перспективам;
- застосовувати на практиці принципи відповідальності, служіння людям, ініціативності;
- використовувати ефективні методи виходу зі стресових, конфліктних ситуацій;
- вдаватися до тактики розумного переконання;
- підвищувати ефективність команди;
- організовувати навчання всередині організації;
- управляти власними емоціями.

володіти стійкими навичками:

- застосовувати ефективні методики відповідно до різних стилів спілкування;
- виявляти власні інструментальні і термінальні цінності;
- критично оцінювати й контролювати хід своїх думок;
- використовувати емоційний інтелект;
- проявляти емпатію;
- дотримуватися етичних норм.

Реалізація комплексу тренінгів в процесі викладання курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» здійснюється відповідно до принципів:

- розмаїття форм діяльності, їх привабливість і відповідність інтересам студентів;
- актуальності обговорюваних питань і пропонованих завдань;
- створення умов для вільного прояву студентами ініціативи, розкриття і застосування своїх талантів, вираження особистісної позиції і точки зору;

- активного залучення до спеціально організованої діяльності, спрямованої на формування і розвиток лідерських якостей;
- надання можливості реалізації різних позицій (виконавець, організатор);
- створення сприятливої дружньої атмосфери, позитивного мікроклімату, що налаштовує на вільне спілкування;
- педагогічної підтримки студентського лідерства;
- педагогічного аналізу динаміки розвитку особистісних якостей у студентів і ступеня позитивного впливу спільної діяльності викладачів і студентів.

Урахування перелічених принципів дозволяє кожному студентові відчувати себе неповторною особистістю, отримати необхідні йому навички соціальної взаємодії, які допоможуть у спілкуванні, співробітництві, саморозвитку тощо.

Структура тренінгів при вивченні курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» має головні елементи з варіативним наповненням:

1. Привітання/Знайомство. З'ясування очікувань учасників. Встановлення правил тренінгу.
2. Чергування інформаційно-пізнавальних блоків з практичною роботою (груповою, командною, індивідуальною тощо).
3. Підбиття підсумків.
4. Зворотній зв'язок / Рефлексія.

Тренінгові заняття при вивченні курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» розподілені за такими модулями:

Модуль 1. «Загальна соціологія». Він містить теми «Соціологія як особлива наука про суспільство», «Суспільство як соціальна система», «Соціологія особистості» та інші.

Перші ж тренінгові заняття модуля спрямовані на створення атмосфери повної довіри, відкритості, невимушеного спілкування. Він містить вправи, що сприяють знайомству, створенню доброзичливої взаємодії та налаштуванню на конструктивну співпрацю і творче мислення, усвідомлення важливості власних соціальних дій і взаємодії у соціальній системі.

Модуль 2. «Соціальна взаємодія як інструмент соціального розвитку й прогресу». Він включає теми: «Соціологія молоді. Закономірності та соціологічні аспекти дорослішання», «Соціальні норми як регулятори соціальної взаємодії. Девіація. Злочинність. Соціальні зміни», «Соціальні конфлікти: генезис та механізми їх розв'язання» та інші.

Модуль забезпечує формування компетенцій з питань соціальної та професійної взаємодії, здатності адекватно реагувати на ситуації змін і криз, приймати виважені рішення, долати конфлікти та уникати їх. У вправах за-

пропоновано значний блок інформаційних матеріалів, спрямованих на розвиток когнітивної складової особистості студента.

Модуль 3. «Соціологічні прикладні дослідження» Модуль містить теми: «Організація та проведення прикладних соціологічних досліджень», «Опитування. Анкетування. Інтерв'ю», «Контент-аналіз».

Він спрямований на розвиток у студентів аналітичних здібностей, критичного мислення, визначення власного потенціалу й налаштування на продуктивну командну роботу. Він містить тренінгові вправи для розвитку й удосконалення комунікативних навичок студентів, закріплення навичок стресостійкості, попередження й подолання конфліктних ситуацій, управління емоційною сферою особистості.

Модуль 4. «Соціологія професійної діяльності». Він включає теми: «Професійна мотивація молодих фахівців», «Соціальні основи командної роботи. Професійні конфлікти: шляхи подолання та способи попередження», «Ефективна професійна комунікація: соціологічний аналіз» та інші.

Матеріали модуля сприяють кращому усвідомленню мотивації студентів, як майбутніх фахівців, розвитку вмінь працювати в команді команду та управляти нею. У цьому модулі підібрані тренінгові вправи для розвитку командної діяльності, визначення командних ролей, згуртування та управління конфліктами в команді задля успішної спільної роботи.

Модуль 5. «Соціологія громадської та суспільної діяльності». Модуль містить теми: «Політична сфера суспільства: національно-політичні та історичні особливості. Влада як соціальне явище», «Політична культура та політична свідомість. Демократія як головний показник світових політичних стандартів. Політичні альтернативи демократії», «Громадянське суспільство як показник соціального й політичного прогресу суспільства» та інші.

Матеріал цього модуля має налаштувати студентів на усвідомлення значення політичної сфери суспільства та влади як соціального явища. Продемонструвати особливу важливість участі кожного з нас у розбудові громадянського суспільства. Дати відчуття студентам, що від них як громадян нашої країни, жителів свого міста чи села залежить його добробут, дати знання про інструменти взаємодії з місцевою та центральною владою, відпрацювати навички подання петицій та створення проектів бюджету участі для підвищення добробуту рідного міста, села тощо.

Модуль 6. «Соціологія сфер життєдіяльності людини». Він включає теми:

«Економіка як соціальний інститут. Особливості появи та перспективи розвитку», «Соціологія повсякденного життя», «Творчість як критерій оцінки

розвитку суспільства. Образотворче мистецтво, музика література: соціологічний вимір» та інші.

Модуль забезпечує формування компетенцій з питань соціальної та професійної взаємодії, усвідомлювати об'єктивність економічних процесів, приймати виважені рішення у різноманітних ситуаціях, розуміти творчість як один із вагомих чинників у розвитку сучасного суспільства. У вправах запропоновано значний блок інформаційних матеріалів, спрямованих на розвиток толерантного ставлення до різних релігійних вірувань та багатоманітних культурних явищ сучасності.

Усі модулі мають тренінгове наповнення різне по суті і складності, оскільки соціальна, психологічна та ціннісна неоднорідність студентської аудиторії вимагає приділення значної уваги налагодженню комфортної навчальної та пізнавальної взаємодії студентів, знятті психологічної напруги, сумнівів у власних силах, подолання стереотипів. На перших тренінгових заняттях поряд із засвоєнням необхідної бази знань із соціології необхідно приділяти особливу увагу подолання психологічних бар'єрів, стереотипів, сумнівів студентів, створення сприятливого комунікативного поля, атмосфери щирості і невимушеності, дати молодим людям повірити у свої сили, оцінити свої можливості, зрозуміти важливість і цінність запропонованого тренінгового курсу.

Розглянемо деякі методи проведення тренінгових занять курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» більш детально.

Метод інформування використовується для надання більш повної інформації з конкретної проблеми. Він розширює коло сприйняття світу й допомагає побачити явище в певній системі.

Метод порівняння – один із найбільш розповсюджених у науково-методичній діяльності. Порівняння допомагає визначити подібності та відмінності. Результативне порівняння має відповідати двом критеріям: об'єктивна схожість явищ (властивостей, предметів, процесів тощо); репрезентативність (важливість) порівнюваних ознак.

Метод дискусії використовується для обговорення проблеми, що викликає суперечливі точки зору. Дискусія відрізняється від будь-яких суперечок аргументованістю: опонент представляє свою позицію співрозмовнику, спираючись на конкретні факти.

Для дискусії обиралася проблема, що відповідала інтересам даної групи студентів. Група ділилася на дві команди. Одна з команд виступала «за», інша – «проти». Командам давався час на підготовку. Потім проводилися обговорення, учасники команд висловлювали власні думками, відстоювали точки зору з проблеми обговорення.

Учасникам дискусії надавалися короткі відеоролики із записом різних ситуацій спілкування між старостою і студентами, викладачем і студентами тощо. Після перегляду студенти обговорювали поведінку героїв відеороликів, їхні помилки в поведінці, пропонували можливі шляхи розв'язання проблеми. Мета такої роботи – здобуття учасниками диспуту навичок особистісно-орієнтованої взаємодії, вміння слухати інших людей, приймати їх точку зору, враховувати їхні погляди, засвоєння основ міжособистісного спілкування, контролю над собою, розвиток здатності до співпраці, зміцнення впевненості в собі.

У кінці кожного заняття ми просили студентів поділитися своєю думкою, висловити побажання і написати, які позитивні моменти вони винесли для себе. Наприклад, студентка Олена М. зауважила: «Мені подобаються такі заняття – цікаві завдання і можна висловити свою думку. Іноді, правда, всі починають говорити хором – нічого не розбереш. Хтось перебиває, не дає думку закінчити. Усі хочуть виговоритися. Але саме на таких заняттях ми вчимося не тільки говорити, а й слухати інших, вчимося терпіння, поваги до точки зору оточуючих».

Метод рольової гри використовується для відтворення найбільш близької до реальності ситуації. Послугування ним дає можливість не лише відпрацювати якусь навичку, але допомагає зняти психологічну напругу. Рольове спілкування – це спілкування носіїв певних соціальних ролей, яке будується за визначеними в суспільстві нормами. Розігруючи різні ситуації, людина відчувається впевненішою в життєвих реаліях. Так, бізнес-гра використовується для відпрацювання виробничих ситуацій, для обміну думками та знаннями між фахівцями всередині організації.

Так, студентам пропонувалося взяти участь у розігруванні життєвих ситуацій, в яких їм потрібно поводитися як люди з певними соціальними статусами і ролями. Ситуація могла бути представлена з різних точок зору. Кожна з команд мала зіграти один із варіантів її розв'язання. Після представлення своєї версії всі учасники мали аналізувати колізію й обговорювати поведінку дійових осіб, робити відповідні висновки.

Студентам пропонували ситуації, з якими вони можуть зіткнутися в повсякденному та професійному житті (спілкування зі старостою, куратором, викладачем, представником студентської ради тощо.). Мета такої діяльності – закріплення навичок безконфліктної поведінки в різних ситуаціях, вдосконалення навичок прийняття рішення, поглиблення вміння працювати в команді, розвиток комунікативних навичок, формування і розвиток творчого мислення, вироблення установки на практичне використання рольових ігор,

виховання індивідуального стилю поведінки в процесі взаємин з людьми, подолання психологічного бар'єру при прийнятті на себе провідної ролі.

Гра була однією з найбільш цікавих форм проведення занять у вивченні курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень». В її перебігу складалася система організаторських та комунікативних умінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності студентів. Гра формувала і розвивала такі якості особистості, як здатність до співпраці, комунікативність, рішучість, ініціативність, активність тощо.

Сутність гри полягала у важливості не тільки результату, але і самого процесу «проживання ситуації», пов'язаної з ігровими діями. Хоч студенти програвали уявну ситуацію, однак почуття, пережиті ними, були реальні. Ця специфічна особливість гри несла в собі великі виховні можливості, оскільки, керуючи змістом гри, включаючи в сюжет гри певні ролі, викладач міг тим самим програмувати певні позитивні почуття студентів. Наприклад, розігруючи діалог між підлеглим і керівником, учасники гри брали на себе їх обов'язки, відтворювали стиль спілкування, манеру поведінки. У подібних рольових іграх учасники проявляли себе і свої погляди на те, яким має бути спілкування у колективі – авторитарним, демократичним або ліберальним.

Спостерігаючи за учасниками гри, викладач міг коригувати їхню поведінку, намагаючись закласти в майбутніх фахівців шанобливе ставлення до своїх колег, прагнення до справедливості, вміння брати на себе відповідальність, прагнення до встановлення заснованої на діалозі особистісно-орієнтованої взаємодії зі співробітниками.

У грі студенти, самостійно розподіляючи ролі, підсвідомо брали на себе ту ступінь відповідальності, яка властива їм у повсякденному житті. Найбільш активний, енергійний і ініціативний студент, який прагне в усьому бути попереду, як правило, завжди брав на себе роль організатора, стаючи явним лідером у групі. Він давав доручення, розподіляв завдання, призначав на «посади».

Викладач, спостерігаючи за діями такого студента, і, за необхідності, коригуючи його, також аналізував поведінку інших членів групи, їхні бажання або небажання беззастережно виконувати дані доручення, прагнення взяти участь в організації гри або пасивну, мовчазну згоду на будь-який розвиток подій.

Найменш активних студентів викладачі виявляли в першу чергу, оскільки саме з ними викладачеві і групі найскладніше знайти спільну мову і встановити особистісну взаємодію, засновану на принципах рівноправного партнерства і співробітництва. Формування і розвиток активності, відкритості та комунікативних навичок у таких студентів – досить складне завдання,

виконання якої залежало від майстерності викладача, його гнучкості і вміння встановити з менш ініціативними студентами неформальні відносини, які підвищують їхню віру в себе і в свої можливості.

Методом аналізу, системного аналізу ми послуговувалися для реальної оцінки стану речей, ситуації взаємовпливу лідера й послідовників, для стимулювання глибокого усвідомлення учасниками взаємодії мотивів своєї поведінки та поведінки членів групи.

Метод експертної оцінки використовувався як процедура отримання оцінки проблеми на основі суджень спеціалістів-професіоналів. Вважається, що групова думка більш точна, ніж індивідуальна. Метод застосовувався для отримання якісних оцінок, ранжування за заданими критеріями.

Метод проектів (презентацій) використовувався як індивідуальна, так і групова форми роботи. Студент спільно з викладачем знаходив інформацію про способи поведінки в будь-яких ситуаціях, а потім виступав зі своїм проектом перед аудиторією. Після виступу проводилося обговорення проекту, його автори відповідали на питання. Мета – отримання нових знань про різні ситуації і способи поведінки в них.

Завдяки послуговуванню методом проектів створювалася ситуація змагальності. Він дозволив поглибити такі якості лідера, як уміння виступати перед аудиторією, рішучість і впевненість у собі, навички самовладання, здатність переконувати, відстоювати свою точку зору тощо. Цей метод сприяв розвитку необхідних лідерові якостей, як-от працездатність, прагнення до перемоги, захопленість, ініціативність, уміння працювати в команді.

Наводимо відповідь Максима Н.: «Мені страшно виступати перед людьми. Навіть на семінарах у своїй групі я соромлюся, боюся, що скажу щось не так. Я спочатку не хотів брати участь у «проектах», але потім погодився. Спочатку нервував. Боявся, що питання будуть задавати, а коли почали питати, то я на все зміг відповісти. І цікаво стало відповідати. Майже всі члени нашої групи взяли участь у дискусії, яка почалася після мого виступу. Я думаю, що такі завдання дуже корисні, щоб вчитися не боятися говорити. Вони допомагають перебороти свій страх, стати більш рішучим. На семінарах не до всіх студентів черга доходить, і ми забуваємо, що це таке – виступати перед аудиторією, але ж нам потрібно вчитися свідкуватися з людьми».

Керуючись принципом особистісно-орієнтованої взаємодії, ми прагнули до зближення зі студентами, звертали увагу на менш активних і нерішучих студентів; намагалися активізувати їхню діяльність, залучаючи до спільної роботи; заохочували прояви навіть незначної, слабкої ініціативи, наполегливості; звертали увагу всіх студентів на їх позитивні якості – спостережли-

вість, самовладання і т. ін., а наприкінці формувального етапу експерименту відзначили позитивний результат такої діяльності.

Тренінги, групові дискусії й диспути, конференції, на яких обговорювалися різні проекти студентів, дозволили їм в процесі опанування курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» почуватися більш розкуто, дали можливість висловити свою думку, відстоювати точку зору. Названі форми і методи спонукали студентів до активності, ініціативності, вимагали від них рішучості, наполегливості, цілеспрямованості.

З метою рефлексії на завершальному етапі виховної роботи ми запропонували студентам підготувати й презентувати індивідуальне портфоліо – добірку власних досягнень студентів у різноманітних видах діяльності, узагальнення їхніх знань про якість особистості, презентація умінь та навичок, набутих за весь період навчання у ЗВО. Портфоліо мало бути оформлене у вигляді папки з добіркою різних творчих і проектних робіт студента (тексти доповідей, рефератів, мультимедійні презентації, фотографії, постери, відеозаписи тощо), що розкривали сутність обраної професії та вимог до особистості фахівця, а також містити опис основних форм навчальної, наукової, творчої та громадянської активності студента.

Портфоліо виконувалося протягом усіх етапів виховної діяльності. Його складання допомогло студентам узагальнити й систематизувати знання щодо власного потенціалу людини загалом й у студентському віці зокрема. Студенти отримали можливість оцінити власні вміння та навички власної поведінки щодо соціальної групи, проаналізували власні особистісні якості як людини і як громадянина.

Ми дійшли висновку, що значною перевагою охарактеризованих вище занять і заходів є те, що вони утворюють структурований змістовий простір і визначають процес і результати власної громадянської позиції студентами, гарантують самоусвідомлення себе як важливого суб'єкта соціальної взаємодії, дають змогу кожній особі прогнозувати свою ефективність як актуального чи потенційного громадського лідера та планувати розвиток свого потенціалу.

Ще однією важливою перевагою є насиченість занять низкою творчих завдань і розвивальних вправ, які дозволяють студентам пережити ту чи іншу педагогічну ситуацію, поставити себе на місце певної людини, проаналізувати мотиви і наслідки її поведінки та вчинків і зробити власні висновки щодо того, що значно підвищує зацікавленість студентів у заняттях і спонукає їх брати активну участь у заняттях, адже вони набувають неоціненного індивідуального досвіду гармонійних міжособистісних відносин. Набуті компетенції допоможуть майбутнім фахівцям уникати конфліктних ситуацій у по-

вськденному житті, сприятимуть появі більш частих проявів позитивних особистісних якостей.

У підсумках можна зазначити, що впровадження тренінгових технологій у процес навчання сприймається студентами дуже позитивно. Студенти вважають, що використання тренінгових технологій під час занять зацікавлює предметом, забезпечує зв'язок теорії та практики та активізує навчально-пізнавальну діяльність. При цьому на тренінгових заняттях викладач має можливість залучити до процесу навчання всіх студентів і може ознайомити аудиторію з новим матеріалом на практиці. Студенти, що вивчали курс «Соціологія з основами прикладних досліджень» із застосуванням тренінгових технологій виділили такі позитивні сторони їх використання:

1. тренінгові технології сприяють закріпленню нових знань та формуванню вмінь і навичок;
2. допомагають студентам самореалізуватися і розкрити свій творчий потенціал;
3. формують вміння працювати в команді та вміння ефективно і швидко вирішувати поставлені завдання, що сприяє інтенсивності навчання.

На сьогодні при проведенні семінарських занять більшість викладачів використовують окремі елементи тренінгових технологій. Це – дискусія, кейси, мозковий штурм, рольові та ділові ігри. Лише невелика частина викладачів, проводить більшу частину практичних занять у формі тренінгів. Щодо негативних моментів, які виникають при використанні тренінгових технологій у навчальному процесі, на думку опитаних по завершенню проходження курсу «Соціологія з основами прикладних досліджень» студентів: викладачу складніше оцінити командну роботу, ніж індивідуальну роботу студентів; навчальну роботу на тренінгах складніше організувати і ігрова атмосфера на заняттях може формувати у студентів несерйозне відношення до навчання. Тому використання тренінгових технологій потребує від викладачів ЗВО не тільки професійних знань і досвіду, а й певних умінь та навичок щодо впровадження тренінгових технологій у процес навчання.

У цьому викладачам можуть допомогти організовані для цього спеціальні освітні програми та спеціалізовані тренінг-курси.

На нашу думку, вже існуючий позитивний досвід впровадження тренінгових технологій навчання, що існує в Полтавському університеті економіки і торгівлі, необхідно більш широко використовувати та розповсюджувати при викладанні інших дисциплін.

5. ОСОБИСТІСНА Й ПРОФЕСІЙНА ЕФЕКТИВНІСТЬ. РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

5.1. Сутність і структура лідерських якостей студентів закладів вищої освіти

Інтенсивний науково-технічний прогрес, розвиток інформаційних технологій, сучасні світові геополітичні тенденції неабияк впливають на соціальні, економічні, а особливо освітній процес. Якісний вплив на освітнє середовище проявляється у зміні підходів до організації навчального та виховного процесу. Утвердження загальнолюдських гуманістичних цінностей у професійних і компетентнісних складових особистості вимагає зміни підходів до надання освітніх послуг у закладах вищої освіти. Має здійснюватися не лише якісне засвоєння знань, вмінь та навичок студентами, освоєння фахових програм підготовки, а й формування активної життєвої позиції, особистої та

професійної мотивації, розвиток власного потенціалу, постійна робота над удосконаленням та розширенням власних особистісних та професійних компетенцій. Ключовою умовою ефективного особистісного і професійного позиціонування майбутнього фахівця ЗВО є формування у нього системи лідерських якостей. Вони будуть сприяти швидкому прийнятті рішень, ефективна комунікація, налагодженню командної роботи, стратегічному плануванні, визначенні цілей та пріоритетних завдань. Такі зміни у освітньому середовищі дозволять ЗВО здійснювати якісну підготовку фахівців, лідерів-професіоналів нового покоління, які відповідають вимогам сучасного роботодавця.

Лідерство як наукову проблему, розвиток лідерських якостей проаналізовано в наукових працях таких вчених: М. Гаврилюк, О. Євтихов, Н. Жеребова, Л. Карамушка, В. Лозниця, Б. Паригін, А. Уманський, О. Чернишов, Е. Богардус, М. Вебер, В. Врум, М. Маскон, С. Сміт, Ф. Фідлер, П. Херсі та інших. Дослідженням лідерських якостей у студентів закладів вищої освіти та їх структуру свої наукові праці присвятили П. Бабочкіна, Б. Голоवेशка, К. Демчука, І. Краснощок, А. Зоріної, Л. Казанцевої, Н. Мараховської, Н. Семченко, Р. Сопівника та інші.

Проаналізовані наукові напрацювання у дослідженні лідерства, лідерських якостей створюють цілісне уявлення про нього, однак існують напрями для розробки та дослідження. Лідерські якості студентів як педагогічна проблема потребують подальшого вивчення, конкретизації переліку якостей, визначення їх структури, розширення методик виявлення, формування та вдосконалення лідерських якостей у студентів ЗВО.

Категорія «лідерські якості», структура лідерських якостей студентів закладів вищої освіти є ключовими складовими комплексу особистісних та професійних характеристик учасника освітнього процесу.

Слово «лідер» («leader») і «лідерство» («leadership») утворені від англосаксонського кореня «lead» (в перекладі українською – «шлях»), який походить від дієслова «lead» («lead»), що означає «подорожувати», «йти». Перебуваючи у морських плаваннях, англосакси використовували цю назву для визначення курсу судна в морі, а лідерами називалися люди або кораблі, які вказували напрям. До к. XIX ст. – поч. XX ст. у науковій літературі вказані поняття розглядалися з точки зору політики й економіки. В 1930-х рр. вони отримали поширення в соціальній психології після опублікування досліджень, здійснених у США К. Левінім і послідовниками його теорії конфліктів.

У сучасному тлумаченні «лідер» – це авторитетна особистість у групі, яка відіграє головну роль у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи; завдяки своїм особистим якостям має знач-

ний вплив на них, приймає рішення у значущих для групи ситуаціях і несе за них відповідальність. Лідерство передбачає використання різних прийомів впливу лідера (завдяки його якостям та здібностям) на інших членів групи з метою планування, координації та контролю їх спільної діяльності.

У науково-педагогічній літературі наявні різноманітні визначення лідерських якостей особистості. Зокрема, В. Сбитнева вважає, що лідерські якості – це сукупність певних властивостей, якостей, що дає змогу члену соціальної групи статусно виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення у важливих для групи ситуаціях [187, с. 12].

А. Зоріна під лідерськими розуміє якості, необхідні особистості для успішної організаторської діяльності й створення позитивної атмосфери в колективі, що сприяє досягненню загальних цілей [55, с. 8].

М. Вілсон лідерські якості визначає як особистісні фактори, які проявляються як у контексті фахової роботи, так і поза її межами. Це – внутрішні риси чи здібності, які дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку групи чи організації [380, с. 23].

Аналіз науково-педагогічних праць дає підстави зробити висновок, про те що лідерські якості – це різновид соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони відображають ставлення до людей і суспільства взагалі й виявляються в суспільній поведінці та вчинках.

У працях А. Уманського окреслюються загальні і специфічні якості лідера. Під загальними розуміються якості, якими можуть володіти і не лідери, але які підвищують ефективність лідера. До специфічних якостей лідера належать:

- організаторська передбачуваність – вибірковість, здатність зрозуміти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, знайти для кожної людини місце залежно від індивідуальних особливостей;
- здібність до активної психологічної дії – різноманітність засобів дії на людей залежно від індивідуальних якостей, ситуації, що склалася;
- схильність до організаторської роботи – потреба брати на себе відповідальність [345, с. 76].

Р. Сопівник лідерські якості умовно поділяє на три групи, а саме: 1) загальні управлінські (професійна компетентність, практичне мислення, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, емпатія, моральність); 3) специфічні – характерні для певної галузі [237, с. 84].

Серед компонентів лідерських якостей В. Ягоднікова виокремлює: 1) мотиваційний (упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до са-

моствердження та самореалізації): 2) емоційно-вольовий (урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); 3) особистісний (вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності); 4) діловий (уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи) [373, с. 329].

Аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що лідерські якості – це риси особистості, що забезпечують здатність брати на себе відповідальність, використовувати нестандартні підходи у вирішенні завдань; впливати на послідовників, мотивувати їх на досягнення спільних цілей; створювати сприятливу соціально-психологічну атмосферу в команді. Нині відсутня єдина система лідерських якостей, оскільки кожен дослідник розглядає особистість лідера в рамках своєї теорії та уявлень про лідерство.

Наявні моделі лідерських якостей не акцентують увагу на ступені важливості якоїсь із зазначених характерологічних рис. Цілком очевидно, що значимість цих рис буде змінюватися в залежності від контексту ситуації, її особистісного змісту, від змісту розв'язуваного завдання і т. д. В конкретній ситуації затребується різна функціональна система особистісних якостей і стильових характеристик лідера.

Формування лідерських якостей – одна з ключових компетенцій, якими має володіти майбутній фахівець та пріоритетне завдання для закладів вищої освіти. У процесі формування лідерських якостей у студентів мають враховувати: вікові особливості, психологічні характеристики, показники життєвого та професійного самовизначення студента, рівень соціальної відповідальності, сформованість особистих цінностей та переконань.

І. Краснощок дійшла висновку, що «ефективним студентським лідером» є особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та планує, організовує, контролює діяльність інших студентів для розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового [81].

На думку І. Савицької, лідер у студентському колективі виконує роль керівника, тобто об'єднує, спрямовує дії всієї групи на навчальну діяльність відповідно до вказівок професорсько-викладацького складу та адміністрації навчального закладу, яка очікує, приймає і підтримує його дії.

І. Савицькою запропоновано і власне трактування поняття «студентське лідерство», сутність якого полягає у визнанні права студента на рівноп-

равну участь у спільній навчальній та громадській діяльності не тільки у якості співучасника, але й як співорганізатора [226].

Л. Казанцева у своєму дослідженні визначають лідерські якості студентів як динамічне професійно-особистісне утворення, яке сформоване в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та включає наступні компетенції:

- індивідуально-лідерську як здатність реалізувати природні задатки лідера, вміння презентувати себе і мобілізувати свій індивідуальний потенціал;
- управлінсько-лідерську як здатність впливати на інших людей, вміння ставити цілі і визначати шляхи їх досягнення у сфері внутрішньогрупових, емоційних відносин;
- комунікативно-прогностичну як здатність будувати продуктивні ділові та емоційні взаємини, реалізувати власний лідерський потенціал і потенціал інших [64].

А. Зоріна підґрунтям для проявів лідерства у студентів називає сукупність таких якостей: товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, ерудованість, впевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагоджувати позитивну атмосферу в колективі [54, с. 9].

В. Мороз під лідерськими якостями студентів закладів вищої освіти розуміє сукупність стійких характеристик особистості, які забезпечують ефективність діяльності та допомагають особистості займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування. У структурі лідерських якостей студентів закладів вищої освіти він виділяє такі компоненти:

- індивідуально-особистісний: індивідуально-типологічні особливості особистості (емоційна стійкість, впевненість у собі, відповідальність, наявність сили волі, інтелектуальна лабільність, адекватна самооцінка та самовладання, вимогливість до себе та інших) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);
- мотиваційний: активність, ініціативність, зацікавленість суспільним життям та прагнення брати участь у ньому, цілеспрямованість, наполегливість, потреба успіху, креативність, потреба в пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні;
- соціально-психологічний: емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю;

—індивідуально-комунікативний: тактовність, емоційна, доброзичливість, товариськість, чесність і порядність у стосунках, уміння слухати співрозмовника, уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; уміння говорити, уміння розуміти емоційний стан людини, уміння розв'язувати конфлікти, комунікативні знання, уміння й навички;

—організаторський: здібність до організаторської роботи, організаторська проникливість, здатність активно впливати на інших, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, рішучість, готовність самостійно виконувати завдання, готовність до ризику, уміння управляти собою [187].

Узагальнення підходів науковців дозволяє визначити, що студент-лідер — це авторитетний член групи, який має вплив на значну частину членів групи, має офіційний управлінський статус, організаційні й комунікативні здібності, є ініціативним і заохочує всіх своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом, не боїться відповідальності за діяльність групи [64].

Синтезуючи поняття «студент-лідер» з терміном «якість», під поняттям лідерські якості студентів слід розуміти як різновид соціально-психологічних якостей особистості студента, які розкривають його ставлення до оточуючих людей і до суспільства в цілому, дозволяють ефективно впливати на членів студентської групи, сприяють створенню позитивної атмосфери в групі, виявляються в стійкій активній, відповідальній суспільній поведінці та вчинках, спрямованих на організацію й управління взаємостосунками у групі студентів для оптимального досягнення колективних цілей.

Лідерські якості студентів є динамічними професійно-особистісними показниками ефективності, які формуються в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти та включає наступні компетенції: заохочення та мотивації інших учасників команди, колективу; творчий та креативний підхід у вирішенні завдань; стратегічне мислення; врахування індивідуальних особливостей інших; стимулювання оточуючих до ефективного виконання функціональних ролей; вміння долати перешкоди. Індивідуальними показниками лідерського потенціалу у студентів є здатність до командоутворення, налагодження внутрішніх зв'язків, здатність брати на себе відповідальність за інших, навички ефективної комунікації, формування стратегії, динамічна реакція на внутрішні та зовнішні виклики, медіація конфліктів, попередження конфліктних ситуацій.

5.2. Особливості формування лідерських якостей у студентів економічних університетів

Конкуренція на ринку товарів і послуг, глобалізаційні процеси в економіці, динамічна зміна вимог до організації та управління виробничими процесами створюють величезний попит на випускників економічних закладів вищої освіти, здатних швидко адаптуватися до вимог мінливого економічного, соціо-культурного середовища. Процеси модернізації освіти зобов'язують систематично оновлювати у закладах вищої освіти професійну підготовку фахівців економічних спеціальностей різного рівня. Студенти мають усвідомлювати і приймати лідерський тип поведінки, який передбачає використання таких методів взаємодії як мотивування та розвиток особистісних й професійних якостей підлеглих. Майбутній випускник поряд з професійними компетенціями повинен володіти цілим рядом лідерських характеристик і якостей. Вони стають конкурентною перевагою молодого фахівця та розкривають ряд особистісних та професійних можливостей: ефективна робота в команді, організація командної роботи, прийняття управлінських рішень, ефективна комунікація тощо.

Пошук дієвих механізмів виховання лідерських якостей майбутніх фахівців активізується відповідно до нормативних документів загальнодержавного рівня: Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти України на період 2011–2021 роки, Стратегії державної молодіжної політики в Україні, Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009–2015 роки».

Проблематиці лідерства, виявленню та формуванню лідерських якостей особистості, дослідженню особливостей розвитку лідерських якостей у студентської молоді присвячені дослідження М. Гаврилюка, О. Євтихова, Н. Жеребової, Л. Карамушки, В. Лозниці, Б. Паригіна, А. Уманського, О. Чернишова та інших). В зарубіжних наукових дослідженнях, ці питання знайшли відображення у працях Е. Богардуса, М. Вебера, В. Врума, М. Маскона, С. Сміта, Ф. Фідлера, П. Херсі та інших науковців. Поняття лідерських якостей студентів закладів вищої освіти та їх структуру розглядали у своїх наукових працях П. Бабочкіна, Б. Голоवेशка, К. Демчука, І. Краснощок, А. Зоріна, Л. Казанцева, Н. Мараховська, Н. Семченко, Р. Сопівник та інші.

Незважаючи на існуючий інтерес науковців до проблеми формування лідерських якостей у студентів, емпірично особливості розвитку лідерських якостей у студентів в системі вищої економічної освіти не досліджувалися.

Для проведення експериментальної роботи були сформовані контрольна (117 студентів) й експериментальна (115 студентів) групи зі студентів Вищо-

го навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

У ході розробки комплексної діагностичної методики були використані: методика «Чи здатні ви бути лідером» за В. В. Козловим, методика «Самооцінка лідерських якостей» за М. І. Рожковим, методика діагностики комунікативних і організаторських здібностей (КОС-2) за О. О. Рукавішніковим, методика діагностики рівня полікомунікативної емпатії І. Юсупова, методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні за М. Снайдером, авторська програма спостереження, анкети для кураторів / викладачів університету та для студентів. Загальні результати констатувального етапу експерименту представлені у табл. 1.

Таблиця 1.

Рівні сформованості лідерських якостей у студентів економічних університетів (констатувальний експеримент)

Рівні сформованості лідерських якостей	Контрольні групи (КГ) 117 студентів		Експериментальні групи (ЕГ) 115 студентів	
	студентів	%	студентів	%
Високий	17	14,5	16	14
Середній	65	55,5	62	54
Низький	35	29	37	32

Комплексний аналіз результатів діагностичного дослідження дає підстави стверджувати про те, що приблизно однакова кількість студентів контрольних і експериментальних груп виявили середній і низький рівень сформованості лідерських якостей.

Лише невелика частина студентів (14 %) продемонстрували високий рівень сформованості лідерських якостей. Для них характерні наполегливість, доведення розпочатої справи до кінця, стриманість почуттів та емоцій в критичних ситуаціях, вмінням володіти собою, контролювати власні дії. Ці студенти завжди самостійно пропонують свої ідеї, часто беруть на себе ініціативу у виконанні завдань, не чекаючи призначень куратора / викладача. Їх завжди цікавить, турбує соціальна, емоційна атмосфера в колективі, вони звертають увагу на поведінку членів групи, завжди пам'ятають про заплановані заходи, швидко реагують на ситуацію і приймають рішення, завжди можуть вивести групу зі стану конфлікту і відновити дружні відносини між членами колективу.

65 студентів (55,5%) контрольної групи і 62 студенти (54%) експериментальної групи мають середній рівень сформованості лідерських якостей. Вони надають перевагу у спілкуванні з добре знайомими особами, неохоче йдуть на контакт з новими людьми, відчуваючи себе в їх товаристві незатишно. Ці студенти періодично беруть активну участь в житті колективу, виявляють інтерес до незначної кількості заходів, які відповідають їх особистим уподобанням. В них спостерігаються відмови від виконання завдання через труднощі соціального, професійного, емоційного характеру, періодичною втратою контролю над власними емоціями та поведінкою. Студенти майже не проявляють ініціативу, не завжди відстоюють свою точку зору, часто вагаються щодо правильності власних вчинків, не завжди можуть заручитися підтримкою колективу, слабо відчувають його настрій.

35 студентів (29%) контрольної групи і 37 студентів (32%) експериментальної групи мають низький рівень сформованості лідерських якостей. Вони мають вузький світогляд з різного роду питань, відмовляються брати участь у поза аудиторних заходах групи, не проявляють наполегливості, не доводять розпочату справу до кінця у разі виникнення труднощів, не можуть впоратися зі своїми емоціями, контроль за власною поведінкою відсутній. Студенти безініціативні, навіть якщо їм подобається якесь завдання, що відповідає їх інтересам, вони не запропонують свою кандидатуру. Вони швидко стомлюються, не здатні довго витримувати розумові та фізичні навантаження, часто відволікаються на сторонні справи.

На цьому рівні студентів не цікавить життя колективу, причини і наслідки певних подій, змін у відносинах між членами колективу. Студенти швидко погоджуються з думкою інших людей, бояться приймати відповідальні рішення, надто обережні у своїх діях, довго думають, як вчинити, завжди вагаються щодо правильності власних вчинків, не можуть заручитися підтримкою людей, не здатні налагодити позитивний психологічний клімат в колективі, не знають, як діяти в ситуації групового конфлікту. Вони не застосовують творчий підхід та не помічають креативу й творчих рішень в інших людях, не готові до невизначених ситуацій, не розвивають в собі творчі здібності, бояться відійти від традицій і не бажають змін.

У студентів економічних університетів не повною мірою сформоване розуміння лідерських якостей як поєднання індивідуальних особливостей людини з явищем групової діяльності й проявом відносин, що виникають у процесі цієї діяльності. Якостями, які потрібно коригувати у студентів, є: небажання досягати перемог, вчити (повчати, виховувати, давати поради) інших, проявляти ініціативу, вступати у дискусію, доведення власної думки, невміння приховувати свій настрій від оточуючих, швидко і якісно виконувати те, що вимагають викладачі чи батьки.

У ході дослідження було з'ясовано, що багатьом студентам не вистачає досвіду налагодження взаємодії з оточуючими, нездатність орієнтуватися на особистість інших студентів. Деякі, найбільш активні студенти бачать перед собою лише головну мету – виконати надане їх групі завдання, забуваючи при цьому про інтереси, погляди, бажання і потреби кожного учасника групи.

Спостерігаючи за діяльністю учасників експерименту, відзначимо, що в тих групах, де були відсутні студенти з яскраво вираженими лідерськими якостями, робота проходила мляво, не викликаючи інтересу у членів групи, результати виконання завдання були низькі. Робота в групах, в складі яких були студенти-активісти, йшла краще, був помітний інтерес студентів до діяльності, група показувала високі результати.

Як правило, позитивні результати були досягненням невеликої групи людей або однієї людини. Більш успішні і активні студенти відтісняли на задній план пасивних учасників експерименту, не надаючи їм можливості проявити себе. Студенти-активісти пояснюють свою командну й групову позицію тим, що їм простіше виконати основну роботу самотійно, ніж «пояснювати, допомагати і виправляти». Часто студенти-лідери, розподіляючи завдання між студентами своїх груп, не цікавилися у них, чи подобається їм це доручення, чи зможуть вони виконати його самотійно або потрібна їм допомога.

Проведене анкетування серед кураторів / викладачів університету щодо їх участі і ролі у формуванні лідерських якостей студентів дозволило встановити, що 57% викладачів впевнені, що виховна робота викладача / куратора в університеті – це організація навчальної, наукової роботи групи і перманентний контроль за виконанням вимог адміністрації університету (контроль успішності, відвідуваності і поведінки). 50% опитаних викладачів/кураторів спрямовують виховну роботу на розвиток особистісного й професійного потенціалу студента. 43% викладачів / кураторів допомагають студентам в розвитку талантів, особистісних якостей.

Щоденно взаємодіють зі студентами в поза навчальний час лише 17% кураторів / викладачів, декілька разів на тиждень – 20%, декілька разів на місяць – 30%, якщо в цьому є потреба – 33%. Отже, куратори і викладачі не ставлять виховну роботу зі студентами як першочергове завдання і не приділяють їй достатньо уваги.

Більшість опитаних, а саме 40% проводять виховні заходи, бо того вимагає адміністрація ЗВО; 30% – це передбачено обов'язками викладача / куратора; 23% – відчують можливість та здатність розвивати особистісні й професійні навички, вміння, компетенції студентів; 7% – бо ініціативу в проведенні подібних заходів проявляють студенти. Отже, спостерігається низька ініціативність як викладачів, так і студентів у проведенні виховних заходів. Причини такого стану викладачі вбачають у нестачі вільного часу чи вважають, що студенти повинні самотійно організовувати своє дозвілля.

53% викладачів / кураторів на невиконання студентами вимог вдаються до «каральних» заходів (низька оцінка, доповідна записка); 37% – шукають спільну мову зі студентами, з'ясовують причину їх поведінки; 7% вдаються до самоаналізу свого педагогічного інструментарію та змінюють підхід / тактику / методику і 3% не реагують на ситуацію.

Більшість кураторів і викладачів, які прийняли участь в анкетуванні, участь в анкетуванні – 65% намагаються вибудовувати свої взаємини зі студентами на принципах особистісно-орієнтованої взаємодії (повага особистос-

ті студента, прийняття до уваги його інтересів, ідей, переконань і життєвої позиції), але у них не завжди це виходить в силу різних причин. Деякі викладачі і куратори пояснили, що вони часто не розуміють своїх студентів, їм «неясні мотиви їх поведінки», чужі їх інтереси і погляди. Відзначимо те, що більшість викладачів розуміють необхідність особистісно-орієнтованого підходу у спілкуванні зі студентами. Готовність до вибудовування взаємодії зі студентами на принципах партнерства і співпраці показали не тільки молоді викладачі, а й представники більш старшого покоління. Один з викладачів, який негативно відповів на запитання про особистісно-орієнтовану взаємодію зі студентами, пояснив свою відповідь: «Не завжди потрібно радитися зі студентами, запитувати їхню думку, тому що існує ряд запланованих заходів, які потрібно проводити, незважаючи на небажання студентів приймати в них участь». Всі учасники опитування (100%) зазначили, що вони намагаються знайти спільну мову зі своїми студентами в моменти непорозумінь.

Важливим показником у нашому дослідженні є те, що більшість викладачів і кураторів (60%) не вважають себе наставниками для своїх студентів, з ними не завжди можна поговорити, порадитися, звернутися за допомогою, вони вибудовують психологічний бар'єр між собою і студентами, який заважає зближенню, порозумінню, довірі. Встановлення дружніх відносин зближує викладачів і студентів, ставить їх на позиції партнерів. Дружні стосунки дозволяють формувати взаємодію на новому рівні – відносинах «на рівних», готовність до вибудовування зв'язків на принципах довіри, розуміння і взаємодопомоги.

За результатами опитування, лише 37% викладачів і кураторів можуть назвати себе друзями своїх студентів, наставниками, які готові допомогти в складній ситуації, дати життєву пораду. При цьому половина респондентів охарактеризували свої відносини зі студентами як недружні – 50% викладачів. Двоє опитаних (7%) пояснили, що під час занять у них формується позитивна атмосфера, сприятлива до плідної діяльності, але доброзичливий настрій викладача в аудиторії не передбачає «продовження відносин за її межами».

Акцентуємо увагу на розумінні кураторами / викладачами лідерських якостей. На думку 57% опитаних, лідерські якості – це важливий компонент особистої та професійної ефективності; 50% – ключовий набір компетенцій, вмінь навичок для сучасної людини; 33% – напрям для саморозвитку та самовдосконалення за межами освітнього процесу ЗВО.

Більшість викладачів / кураторів (57%) впевнені, що потрібно формувати і розвивати лідерські якості у студентів економічних університетів, бо це створює додаткові можливості для професійного й особистісного росту; 37%

– це вимога сучасного ринку праці; 6% – ні, це «додаткові» навчальне виховне навантаження на студентів. Як результат, викладачі / куратори університету впевнені у необхідності розвитку лідерських якостей у студентів: 47% опитаних зазначили, що розвивати лідерські якості у студентів повинен професорсько-викладацький склад; 27% – спеціалізований структурний відділ, 23% – куратори академічних груп; 3% – органи студентського самоврядування.

Для підвищення ефективності виховної роботи університету 83% викладачів / кураторів пропонують запрошувати професіоналів та експертів з особистісного розвитку людини; 73% – розробити і проводити тренінги та коуч-заходи, 67% – збільшити кількість поза навчальних заходів; 50% – запровадження заохочувальних елементів у форматі «нагорода за успіх»; 43% – налагодити співпрацю з громадськими організаціями і розширити повноваження органів студентського самоврядування; 33% – створити простір для особистісного та професійного розвитку.

Спостереження за групами, в діяльності яких разом зі студентами брали участь викладачі (куратори), показали, що вплив власного прикладу педагога на студентів має велике значення для прояву лідерських якостей студентів. Активні, діяльні викладачі намагалися «запалити» своєю енергією студентів, стимулювали їх активність, заохочували найменші прояви ініціативності, рішучості. Викладачі / куратори, які стосуються цієї категорії, показали своє доброзичливе ставлення до студентів. Вони намагалися вибудовувати комунікації з ними на принципах партнерства і поваги. Відзначимо, що пасивні, байдужі студенти починали проявляти інтерес до спільної діяльності, багато з них ставали більш відкритими в спілкуванні.

Пасивні куратори / викладачі байдуже ставляться до стану справ в групах, вони не могли здійснювати позитивного впливу на групу. Як правило, студенти в цих випадках говорять одне і теж: «ми нікому не потрібні, нам ніхто не допомагає, то й нам це все не потрібно». Куратори та викладачі, які прагнули організувати діяльність студента з позиції власної влади, часто домагалися своїх цілей, але в цих колективах був відзначений негативний психологічний клімат, невелика кількість лідерів (як правило, ситуативних).

Результати анкетування доводять, що більшість викладачів і кураторів хочуть брати активну участь в житті студентів, розуміють важливість формування у них лідерських якостей, але через ряд причин не можуть повністю реалізувати свої наміри щодо цього. У ході констатувального етапу експерименту була підтверджена актуальність дослідження. Отримані дані свідчать про те, що необхідно визначити та експериментально перевірити педагогічні умови формування лідерських якостей студентів економічних

університетів, що потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої освіти. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є проведення педагогічних експериментів, розробка педагогічної моделі формування лідерських якостей у студентів економічних університетів з урахуванням найважливіших положень системно-діяльнісного, програмно-проектувального, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

5.3. Форми і методи формування лідерських якостей у студентів економічних університетів

Динамічний розвиток економічних процесів та всеохоплююча глобалізація стимулюють підвищення інтенсивності конкуренції у всіх сферах життєдіяльності людини. Управління людським капіталом потребує нових ефективних підходів – використання лідерської парадигми, лідерського типу управління, особистісного й професійного позиціонування. Потреба у фахівцях нового покоління, лідерського типу є надзвичайно гострою та вимагає виявлення й формування лідерських якостей у ході фахової підготовки в економічних університетах, мотивацією для подальшого саморозвитку та самовдосконалення в ході професійної діяльності.

Інтеграція України в міжнародний освітній простір вимагає від вищої школи створення сприятливих умов для підготовки фахівців нового покоління – фахівців лідерського типу, з активною життєвою й професійною позицією, здатного нести особисту та колективну відповідальність, вмотивованого до постійного самовдосконалення та саморозвитку своїх особистісних і професійних якостей. Цього можна досягнути застосувавши в освітньому процесі ефективних форм і методів навчання. Вони дадуть змогу моделювати майбутню професійну діяльність, конструювати ситуації професійної комунікації формувати особистісні й професійні якості студента економічного університету.

Лідерство як особистісна і професійна парадигма є надзвичайно цінним для економічного успіху конкретної організації та держави в цілому. Посилена увага наукової спільноти до проблематики формування лідерських якостей у студентів закладів вищої освіти є цілком виправданою. Створення умов для розвитку лідерських якостей у студентів і формування соціально активної особистості стали предметом дослідження І. П. Краснощок, О. О. Нестулі, О. О. Савельєвої та ін. Проблеми діяльності викладача, упровадження інноваційних форм методів навчання в освітній процес закладу вищої освіти, їх вплив на розвиток професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців вивчали А. В. Зоріна, М. В. Кітаєва, Я. В. Примаченко та ін.

Головною інформаційною магістраллю у навчальному процесі вищої школи, що сприяє засвоєнню системи знань зі спеціальності, формує широкий професійний світогляд і наукове мислення, є заняття. М. В. Кітаєва зазначає, що важливим елементом занять стає критичне зіставлення цілей, поставлених викладачем, і цілей, особистісно-значущих для студентів [70, с. 16].

Найбільш значущим в організації заняття є рефлексивний етап, в ході якого студенти аналізують власні дії по досягненню мети, визначення недоліків, прогнозування подальшої роботи. Під час вказаного етапу студенти набувають вміння самоаналізу і самоконтролю.

Після постановки мети і завдань викладач приступає до мотивації студентів. Викладач на кожному занятті показує студентам значимість поставленої мети як для їх професійного, так і особистісного зростання. Наприклад, при вивченні теми «Лідерство та керівництво» викладач наголошує на важливості формування лідерських якостей у розвитку особистості, визначає мету і завдання вдосконалення особистісних і професійних якостей керівника.

Уміння планувати власну діяльність сприяють розвитку у студентів зібраності, цілеспрямованості і впевненості в власних силах. Саме планування передбачає визначення шляхів досягнення мети і розвиває лідерський потенціал. Одним з елементів керівництва заняттям є прийняття рішень. Прийняті рішення повинні бути мобільними і нестандартними, перспективними і конкретними. Нині рішення найчастіше приймаються колективно, що сприяє засвоєнню лідерських навичок на практиці. Наприклад, на занятті складається ситуація непередбаченості студентів до обговорення теми. Викладач пропонує студентам написати реферативний огляд, проаналізувати наявний досвід.

Будь-яке практичне заняття найбільш ефективно за активного обговорення питань, що забезпечується методом «мозкового штурму», ділової гри. При цьому розвиваються такі лідерські якості, як цілеспрямованість, комунікабельність, вміння переконувати і доводити власну думку. Лекції, організовані в режимі діалогу, також дають кращий результат із досягнення поставлених завдань.

На думку О. О. Савельєвої, керівництво навчальною діяльністю студентів на занятті передбачає використання викладачем особистісно-орієнтованого навчання, коли всі включаються в активне спільне розмірковування [225, с. 82].

Контрольно-оцінюваний етап заняття спрямовується на визначення ефективності поставлених цілей; перевірку логіки побудови плану; виявлення недоліків; надання своєчасної допомоги; прогнозування розвитку. Особливо необхідно при постійному контролі й оцінюванні коригувати отримані

результати. Детальне дослідження причин тієї чи іншої невдачі формує у студентів здатність сприймати критику і робити з неї висновки, здатність до самоаналізу, які є важливими якостями лідера. Досягненням контрольно-оцінювального етапу є співставлення оцінок викладача і студентів, що сприяє формуванню в останніх самоконтролю.

Зміст тренінгової форми роботи полягає в створенні і реалізації педагогічної підтримки студентського лідерства, визначення завдань власного розвитку, формування рівноправних взаємовідносин у системі «студент – викладач», «студентська група – викладач». Розроблена програма модульної дисципліни «Основи лідерства» та «Особиста й професійна ефективність. Комплекс тренінгів з розвитку лідерських якостей у студентів економічних університетів» містять інтерактивні групові та індивідуальні завдання для виявлення, розвитку та вдосконалення особистих лідерських якостей.

Метод інформування використовується в ході проведення тренінгу для надання більш повної інформації з проблеми лідерства і розширює коло сприйняття світу.

Метод дискусії забезпечує обговорення проблеми, що викликає суперечливі точки зору. Дискусія відрізняється від інших форм тим, що завжди є аргументованою, опонент представляє свою позицію співрозмовнику, спираючись на конкретні факти. Наприклад, учасникам дискусії «Я з Вами не завжди погоджуюся» пропонується проаналізувати вислови видатних людей, довести, що дії героя були спрямовані саме на досягнення певного результату. Студентам пропонуються до перегляду короткі відеоролики з різними ситуаціями спілкування між старостою і студентами, викладачем і студентами і т. д. Після перегляду студенти обговорюють поведінку героїв відеороликів, їх помилки в поведінці, висловлюють свою думку щодо можливих шляхів розв'язання проблеми. Завдяки цьому учасники дискусії отримують вміння і навички самоконтролю і співпраці, вчаться слухати, приймати точку зору і враховувати погляди інших людей.

Метод рольової гри забезпечує відтворення найбільш близької до реальності ситуації. Програючи різні ситуації в рольовій грі, людина відчуває себе впевненішою в реальній життєвій ситуації. Ділова гра використовується для відпрацювання можливих професійних ситуацій, для обміну думками та знаннями між майбутніми фахівцями [54].

Студентам пропонується прийняти участь в розігруванні життєвих ситуацій в ролі лідерів і підлеглих. Після представлення своєї версії розв'язання ситуації всі учасники аналізують і обговорювали поведінку героїв, висловлюють свою думку, роблять висновки. Необхідно пропонувати студентам ситуації, з якими вони можуть зіткнутися в повсякденному та профе-

сійному житті (спілкування зі старостою, куратором, викладачем, представником студентської ради і т. д.). Завдяки цьому відбувається закріплення студентами навичок поведінки лідера в різних ситуаціях, вміння працювати в команді, розвиток комунікативних навичок, формування і розвиток творчого мислення, виховання індивідуального стилю поведінки в процесі взаємовідносин з оточуючими і подолання психологічного бар'єру прийняття на себе ролі лідера.

У рольовій грі важливий не тільки результат, але і сам процес «проживання», пов'язаний з ігровими діями. Хоча ситуація, що програється студентами, є уявною, але почуття, пережиті ними, реальні. Розігруючи діалог між підлеглим і керівником, учасники гри беруть на себе їх обов'язки, відтворюють стиль спілкування і манеру поведінки. Спостерігаючи за студентами, викладач коригує їх поведінку, намагається закласти в майбутніх офіційних і неофіційних лідерів шанобливе ставлення до своїх колег, почуття справедливості, відповідальності, здатність до особистісно-орієнтованої взаємодії, побудованої на діалозі.

На думку А. В. Зоріної, у грі студенти, самотійно розподіляючи ролі, підсвідомо беруть на себе ту ступінь відповідальності, яка властива їм у повсякденному житті. Найбільш активний, енергійний і ініціативний студент, який прагне у всьому бути попереду, як правило, обирає роль організатора, стаючи явним лідером в групі. Він дає доручення, розподіляє завдання, призначає на «посади». Викладач, спостерігаючи за діями подібного лідера, і при необхідності, коригуючи його, відмічає також і поведінку інших членів групи, їх бажання або небажання беззастережно виконувати надані їм доручення, прагнення взяти участь в організації гри або пасивну, мовчазну згоду на будь-який розвиток подій [54, с. 8].

Метод системного аналізу використовується як метод реальної оцінки стану речей, ситуації взаємовпливу лідера й послідовників, для стимулювання глибокого усвідомлення учасниками взаємодії мотивів своєї поведінки та поведінки членів групи. Метод експертної оцінки розкриває себе як процедура отримання оцінки проблеми на основі думки спеціалістів-професіоналів.

Метод проектів створює ситуацію змагальності. Студент спільно з викладачем знаходить інформацію про способи поведінки в будь-яких ситуаціях. Студент (група студентів) виступають зі своїм проектом перед аудиторією. Після виступу проводиться обговорення проекту, автори проекту відповідають на поставлені запитання, завдяки чому отримують нові знання про різні життєві і професійні ситуації і способи поведінки в них. Метод проектів дозволяє формувати і розвивати такі якості лідера, як вміння виступати перед аудиторією, рішучість і впевненість у собі, вміння тримати себе, переконува-

ти, відстоювати власні переконання. Він сприяє формуванню і розвитку необхідних для лідера якостей: працездатність, прагнення до перемоги, ініціативність, прагнення домагатися позитивних результатів, командна робота.

Формування і розвиток лідерських навичок у студентів економічних університетів постає як складне завдання, виконання якого залежить від майстерності викладача, його гнучкості і вміння встановити зі студентами неформальні відносини для підвищення їх впевненості в собі і своїй можливості.

Аудиторні заняття і тренінги, колективні дискусії, науково-дослідна робота студентів, рольові та ділові ігри утворюють структурований змістовий простір і визначають процес і результати оцінки особистості лідера студентами, гарантують визнання лідера його послідовниками, дають змогу кожному студенту прогнозувати власну ефективність як актуального чи потенційного студентського лідера та планувати розвиток свого лідерського потенціалу. Їх важливою перевагою є насиченість низкою творчих завдань і розвивальних вправ, які дозволяють студентам пережити певну педагогічну ситуацію, поставити себе на місце певної людини, проаналізувати мотиви і наслідки її поведінки та вчинків і зробити власні висновки, що дозволить уникати конфліктних ситуацій у повсякденному житті і сприятиме проявам лідерських якостей.

Перспектива подальших наукових розвідок може бути пов'язана з удосконалювання методів і форм педагогічного процесу формування лідерських якостей у студентів економічних університетів.

5.4. Освітнє середовище закладу вищої освіти як основа розвитку лідерських якостей у студентів

Нині перед майбутніми фахівцями стоїть завдання організації професійної діяльності в умовах, що постійно змінюються і ускладнюються. Це вимагає від них постійного доведення життєздатності своїх професійних знань і умінь.

Особистісно орієнтований характер навчання у закладі вищої освіти спрямовується на визнання унікальності особистості кожного студента, розвиток його потенційних можливостей та індивідуальних якостей. Механізми роботи із студентами у закладі вищої освіти, взаємодія навчального і позанавчальних процесів освітнього середовища забезпечують підготовку ініціативних, самостійних, відповідальних фахівців, які здатні до ефективної управлінської діяльності в якісно інших умовах суспільного розвитку.

Ресурси освітнього середовища мають стати базою для підвищення якості освіти, джерелом всебічного розвитку особистості сучасного студента. Потенційні можливості вищої освіти здатні орієнтувати на формування різ-

них форм лідерського досвіду, які стануть основою особистісної і професійної життєдіяльності в майбутньому. Отриманий в процесі навчання у закладі вищої освіти лідерський досвід сприяє «виживанню», пристосуванню до мінливих соціально-економічних ситуацій.

Створення умов для розвитку лідерських якостей студентів у закладі вищої освіти стали предметом дослідження М. В. Братко [18], А. В. Зоріної [54], О. О. Савельєвої [225]. Проблеми упровадження інноваційних форм і методів навчання в освітній процес закладу вищої освіти, їх вплив на розвиток професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців досліджували І. М. Богданова [13] і Ю. В. Бистрова [11]. Система навчання лідерів у студентському середовищі розкрита у наукових працях Л. С. Казанцевої [65] і Н. В. Кубарькової [89]. У той же час виникає потреба комплексного дослідження структурних компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти як бази для розвитку лідерських якостей студентів.

Освітнє середовище закладу вищої освіти є багатопредметним і багатосуб'єктним системним утворення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. На думку М.В. Братко, воно за своєю природою є комплексом умов-можливостей та ресурсів (фінансових, матеріальних, технологічних, організаційних, особистісних) для отримання вищої освіти в установі, яка забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу [18, с. 12].

У структурі освітнього середовища закладу вищої освіти О.О. Савельєва виокремлює ряд структурних компонентів, серед яких: особистісний (суб'єкти освітнього процесу та взаємовідносини між ними), аксіологічно-смысловий (місія, стратегія, візія, цінності, традиції, символи, корпоративна культура), інформаційно-змістовий (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні, соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу), організаційно-діяльнісний (форми, методи, засоби, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми), просторово-предметний (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень) [225, с. 83].

Освітнє середовище закладу вищої освіти є детермінантою розвитку, становлення особистості у період здобування нею фахової освіти. Але якісним можна вважати освітнє середовище в тому випадку, коли воно спромож-

не забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу можливості для задоволення освітніх потреб і саморозвитку.

Комплексна система формування лідерських якостей у студентів має складатися із двох самотійних, однак тісно взаємопов'язаних етапів. Перший етап спрямований на виявлення студентів, які уже володіють лідерськими якостями. Він необхідний, незважаючи на те, що в студентському середовищі традиційно природнім шляхом виділяються соціально активні студенти, яким властиве зацікавлене ставлення до оточуючого світу, бажання впливати на процеси, що відбуваються, прагнення до позицій лідера. Потреба у виявленні лідерів зумовлена тим, що багато студентів початкових курсів не відчують свого лідерського потенціалу або не бачать форм його втілення.

Крім того, наявність у колективі потенційних лідерів, які не мають можливості для самореалізації, часто спонукає їх «шукати себе» в інших сферах, перетворюючись при цьому на «антилідерів». Потенційний студент-лідер, зазвичай, прагне реалізувати свій лідерський потенціал і від педагогічного колективу залежить, чи буде цей потенціал спрямовано у необхідне русло.

Реалізація етапу виявлення студентів з лідерськими якостями має розпочинатися з перших днів навчання, проводитися переважно на рівні академічних груп і здійснюватися, на думку А. В. Зоріної, педагогами-кураторами. Спочатку визначене завдання втілюється через адаптацію студентів до умов навчання у вищому закладі освіти, а також формування позитивного психологічного клімату у студентській групі. Важливо з перших днів навчання студентів залучити до різноманітної діяльності (спортивної, творчої, організаційної, пізнавальної тощо), що урізноманітнює можливості виявлення лідерського потенціалу у кожного з них [55, с. 4].

Цілеспрямоване формування активу студентської групи сприяє визначенню лідерів, тому кураторам необхідно брати участь у виборі офіційного активу групи першокурсників. Слід орієнтувати першокурсників під час вибору кандидатур на офіційні посади в групі на оцінку, насамперед, морально-ділових якостей. Практика, засвідчує, що «зірки» перших днів функціонування студентської групи в подальшому можуть втратити лідерські позиції.

Важлива роль у процесі виявлення лідерів відводиться тестуванню. Низка досліджень для оцінки лідерських якостей особистості пропонує використовувати в тестах питання, які стосуються основних сфер життєдіяльності студентської групи – навчальної, наукової, емоційно-особистісної, організації дозвілля та побуту. Тести, що використовуються для виявлення лідерів, мають бути комплексними, зорієнтованими на розкриття мотивації і спрямова-

ності студентів, їх схильностей та інтересів, комунікативних, організаторських здібностей, досвіду участі в громадській діяльності.

А. В. Зоріна визначила комплекс напрямків, які забезпечують виявлення студентів-лідерів на ранніх етапах професійного навчання. Одним з них є організація і проведення конкурсних творчих заходів, що сприяють залученню студентів до спільної діяльності. Вони включають огляд студентської самодіяльності, літературні конкурси, спортивні змагання першокурсників тощо. Участь у підготовці та реалізації запропонованих заходів дозволяє студентам ефективно пройти процес адаптації до середовища навчального закладу, активно включитися в систему міжособистісних стосунків, а студентам-лідерам – виявити організаційні якості. Паралельно студентами старших курсів, кураторами і викладачами надається методична допомога і психологічна підтримка [55, с. 5–6].

Етап виявлення лідерів серед студентів є первинним. Другий етап забезпечує розвиток лідерських якостей, формування навичок організаційної діяльності та ефективного міжособистісного спілкування. Саме на цьому етапі енергію лідерства можливо спрямувати на досягнення важливих для студентів, факультету, навчального закладу цілей. Водночас завдання навчання лідерів реалізуються в їх проектно-орієнтованій активності, покликаній здійснювати вплив на більш широке молодіжне середовище.

Система навчання лідерів у студентському середовищі має охоплювати, з одного боку, підготовку до безпосередньої практичної діяльності в сфері управління, що пов'язано з розвитком аналітичних, комунікативних, організаторських здібностей. З іншого боку, необхідною є орієнтація на самовдосконалення особистості, виховання здатності до самоорганізації, самодисципліни, самоаналізу, самооцінки результатів діяльності.

Цей складник реалізовується через організацію школи лідерського активу, ділових ігор та заходів інших форм, які організовуються адміністрацією навчального закладу, кураторами, викладачами. Форми проведення школи лідерського активу є різноманітними, зокрема: збори активу, виїзд факультетського (університетського) активу для проведення різних тренінгів, таборів-семінарів для лідерів тощо.

Як зазначає Л. С. Казанцева, цікавою і дієвою формою розвитку лідерських якостей студентів є кураторська діяльність студентів старших курсів стосовно студентів молодших курсів. Одночасно з практичним функціонуванням як лідера, що актуально для студентів-старшокурсників, цей вид діяльності розв'язує важливе завдання адаптації студентів-першокурсників до умов середовища вищого навчального закладу [65].

Значний потенціал у практичній лідерській діяльності має студентське самоврядування. Водночас, оскільки студентському самоврядуванню відводиться важливе місце в реалізації всіх напрямів виховної діяльності, його необхідно розглядати не лише як ініціативну діяльність самих студентів, спрямовану на розв'язання важливих питань в різних сферах студентського життя, а й насамперед як важливу форму виховної роботи у вищому навчальному закладі.

У формуванні лідерських якостей студентів важливу роль відіграє викладач, адже він є лідером не тільки на занятті, а й в житті студента. Завдання викладача – налаштувати студента на вибір моделі поведінки, стимулювати його діяльність, надати допомогу в коригуванні недоліків.

Н. В. Кубарькова стверджує, що для ефективності реалізації рішень викладача доцільно використовувати стиль керівництва, заснований на повазі та довірі, що розкриває перспективи співпраці і передбачає розуміння індивідуальності кожного. Цей стиль можливий тоді, коли викладач впевнений у власних силах, йому вдається зацікавити студентів своїм предметом, а виконувати спільно навчальні завдання вимагають сумісної активності і творчого підходу [89].

Звідси процес формування лідерських якостей студентів в системі вищої освіти має будуватися як система педагогічних ситуацій, націлених на розвиток у них здатності самостійно засвоювати новий досвід, аналізувати власну діяльність, приймати рішення, наближені до реальної професійної діяльності. У структуру ситуації вводиться спеціально організована рефлексивна діяльність, в результаті якої відбувається зміна провідних цінностей і стратегій професійної поведінки студентів. Організація подібних ситуацій вимагає від педагога володіння не тільки теоретичними знаннями, а й практичними зразками ефективного професійного поведінки, рефлексією, освоєння ролей експерта, «тренера», консультанта, високу особистісно-професійну готовність до активної взаємодії.

Як переконана І. М. Богданова, у навчальній діяльності формування лідерських якостей відбувається під час упровадження нестандартних, інноваційних, творчих методів навчання, серед особливостей яких можна виділити: суб'єктний характер взаємовідносин між студентами та викладачем на основах співробітництва; діалогічний, проблемний стиль викладання; використання переважно групових форм і проблемно-пошукових, дослідницьких методів організації освітнього процесу; створення ситуації успіху у навчанні, забезпечення психологічного комфорту; реалізація принципу селективності (вибору) у навчанні [13, с. 65].

Ці особливості створюють передумови для формування творчого, аналітичного мислення, мотивують до самореалізації, самовдосконалення, розвитку особистісного потенціалу студентів, формуванню їх власної позиції та вміння обґрунтовувати і відстоювати власну думку, що у подальшому може стати підґрунтям для розвитку лідерських якостей.

На думку Ю. В. Бистрової, впровадження форм і методів, в основі яких лежить інтерактивна модель навчання, наприклад, тренінгів, методу проектів, ігрового методу, забезпечує розвиток умінь роботи в групі, колективної взаємодії, відповідальності за її результат, управління обговоренням, самостійності прийняття рішення тощо. Вони забезпечують активність навчальної діяльності студентів, закладають основу для подальшого осмислення і збагачення фахових знань, застосування набутого досвіду на практиці [11, с. 30].

Висновки. Таким чином, будь-який ресурс освітнього середовища закладу вищої освіти дозволяє розглядати в якості «чинника впливу» на формування лідерських якостей студентів. Формування лідерських якостей студентів відбувається через залучення активне залучення студентів до навчальної та поза аудиторної діяльності для виконання групових завдань, що вимагають від студентів прояву лідерських якостей, використання у навчальному процесі інтерактивних форм і методів з елементами змагальності, роль викладача як наставника, який мотивує студентів на досягнення мети і стимулює потяг до успіху. Тільки поєднання особистості викладача, який володіє необхідними знаннями, вміннями і навичками викладацької роботи з використання інноваційних методів навчання в сучасних умовах, дає можливість виховання і навчання студентів на високому рівні як фахових дисциплін, так і формування у них лідерських якостей.

Перспектива подальших наукових розвідок може бути пов'язана з дослідженням особливостей впливу і забезпечення функціонування окремих інтерактивних форм і методів навчального процесу у закладі вищої освіти з формування лідерських якостей у студентів.

6. ГУМАНІТАРНИЙ ВИМІР УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ КІНЦЯ XVIII – ПЕРШИХ ДЕСЯТИЛІТЬ XIX ст.

6.1. Нова парадигма автора й персонажа в українському письменстві кінця XVIII – перших десятиліть XIX ст.

П'єси Івана Котляревського як артефакти нового українського письменства неодноразово виступали об'єктами рецепції вітчизняних і зарубіжних літературознавців. Вираження художніх модусів – історично продуктивних способів актуалізації законів мистецтва XVIII – першої третини XIX ст. – у “малоросійській опері” “Наталка Полтавка” і водевілі “Москаль-чарівник” тлумачилося, за традицією, з точки зору світоглядних настанов автора та персонажів, раціоналістичного типу онтологічного і художнього мислення, соціологічних потрактувань характеру драматичних конфліктів, жанрового і стильового синкретизму чи стильових домінант (рококо, просвітницького класицизму, сентименталізму, преромантизму, просвітницького реалізму) (М.Костомаров, П.Куліш, М.Драгоманов, І.Франко, Д.Антонович, Б.Лепкий, Д.Чижевський, А.Шамрай, І.Айзеншток, П.Волинський, П.Хропко, Є.Кирилюк, О.Гончар, М.Яценко, Н.Калениченко, Є.Нахлік, Л.Мороз та ін.). Водночас слід зауважити, що до сьогодні залишається не систематизованим культурологічний контекст появи драм нового (відносно шкільної драми XVII – XVIII ст.) жанрово-стильового формату на українських теренах, не з'ясовано природу художнього мислення письменника, котрий синтезував у творчій практиці універсальні й національні тенденції перехідної доби.

Відомо ж бо, що у кінці XVIII – на початку XIX ст. українська культура переживала те, що сьогодні прийнято називати синкретизмом, під яким розуміємо співіснування в художньому творі чи в поезії автора рис різних стилів і жанрів, яке, на перший погляд, видається еклектичним і невідповідним конкретній культурній ситуації, котра переважно розглядається з точки зору лінійної зміни/ заміни однієї мистецької системи наступною. Оперуємо при цьому дефініцією С.Бройтмана, котрий, розвиваючи тези О.Веселовського та М.Бахтіна про синкретизм як категорію й період історичної поезики, трактував синкретизм як “нерозчленовано-злиту” природу архаїчної свідомості, “не змішання, а відсутність різниці” [27, с.3]. Безперечно, теорію О.Веселовського про синкретизм архаїчної свідомості (цілісного погляду на світ) та концепцію “великого часу” М.Бахтіна – базові ідеї історичної поезики у межах “епохи Івана Котляревського” застосувати неможливо, оскільки вона являє собою незначний для цієї теоретичної дисципліни часовий і фактичний відрізок. Власне, мовимо про нерозчленованість художніх прин-

ципів і форм, той “первісний хаос” невіддільності старих художніх принципів від нових, співіснування і взаємодоповнення функцій літературного тексту (естетичної, гедоністичної, національно-захисної, політичної тощо), оскільки “у більш пізній час – у момент свого становлення – кожна література переживає стан, типологічно близький тому, що ми називаємо синкретизмом” [1, с. 18].

Відтак у тому первісному “хаосі творіння” з уже скристалізованих змістів і форм народжувалася нова якість нового – виразно національного – письменства: емансипувався сам акт художнього діяння, головними ставали національна ідентичність автора, виражена в “іменні, мові, вірі, виді”, тобто в духовній та етологічній неповторності. Так було в усіх європейських літературах: епоха Просвітництва з її ідеєю вшанування людини, з її вірою у людське щастя, в ушляхетнююче світло благодіяння і любові до ближнього, з інтересом до чуттєвої сфери буття особистості, з відкриттям незнаних країв з екзотичними людьми призвели до преромантичного прагнення віднайти у живому потоці людства “своє” – самобутнє, окремішнє, призабуте, недооцінене. Європейська людина, протягом просвітницького XVIII ст. помандрувавши в просторі і часі, дійшла думки про те, що, шукаючи “екзотики” й “утопії” в Америці, Африці чи Індії, у мудрості старих фоліантів, упорядковуючи енциклопедії з систематизованими, укладеними у суворі раціоналістичні рамки знаннями, вона нічого не знає про себе, про тих, хто мешкає не за тридев’ять земель, а поряд. Мабуть, звідси – прагнення знати минувшину, мову, ціннісну систему предків, з якими генетично пов’язані сучасники, а також ідея доброчинності заради людності й людяності, ілюзія вродженої моральності й духовної краси “природної”, тобто простої людини, бажання пересиченої владою, багатством, порожніми розвагами, втомленої від суспільних умовностей еліти запозичити в народі якусь нову для себе істину про сенс життя.

Так було в усій Європі, так було і в Україні. Зрозуміло, що у “всякого своя доля і свій шлях широкий”, у тому чисті й історичний, визначений не тільки фатальними обставинами, але спричинений ментальними настановами. Протягом XVIII ст. українці, перебуваючи у межах Російської імперії, поступово, але неухильно втрачали свою державність і культурну, насамперед науково-освітню й мистецьку, першість. Спадкоємці міліарної сили й демократичної традиції вільнолюбних козаків, які захищали кордони рідної землі й непохитність віри, відомих учених і вчителів, котрі інтелектуально насичували не тільки края, а й весь православний світ, формуючи смак і чутливість до рукотворної і природної краси, митців, які залишили по собі модерні для свого часу твори, а отже, формували обличчя свого народу як само-

достатнього, талановитого, прогресивного, перетворювалися на провінційних мешканців імперії. Метрополія завжди прагне уподібнити собі колонію, насадивши на підкорених теренах ідеологему “ви – мої, я – ваша”. А тут мовиться про Росію з її “мирщинним”, “хоровим” світоглядом, з її космополітичною, зденаціоналізованою ще за Петра I елітою, з котрою мала асимілюватися українська шляхта. На думку М.Зерова, це була “доба рішучої, невідної і доброю волею русифікації привілейованих українських груп. Усе, що було на Україні видатного й талановитого, все те, здавалося, потягло до столиць, дослужуючись там високих становищ (міністри Завадовський, Кочубей, Трошинський, канцлер Безбородько) або пристаючи до російського літературного та наукового життя, як літератори Емін та Рубан, архівіст Бантиш-Каменський, учений медик Амбодик-Максимович” [51, с. 8]. Хтось вірою і правдою служив у Петербурзі чи Москві, хтось писав листи до царів і цариць з проханнями повернути колишні козацькі вольності й привілеї, хтось апатично переживав відведений долею час, марнуючи його на дрібні чвари й побутові клопоти (згадаймо, що в “Енеїді” Івана Котляревського чи “Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем” Миколи Гоголя безглузді “мільярні дії” між сусідами спрямовані на своїх), а хтось гуртувався довкола ідеї встановлення української автономії чи писав “Історію Русів”, яка давала відповіді на питання “хто ми і куди йдемо?” Останні належали до осіб чи навіть груп, які “зосталися осторонь од цього потужного русифікаторського руху. Це люди, що їх виховання проходило, а життєва обстановка складалася в затишних старосвітських закутках, далеко від новочасних впливів; люди, для яких не втратили ще свого чару “грубі слова” і “козацькі подвиги”, одбиті у колоритній пісні народній: сільські священики, для яких непереможні труднощі становило “великороссийское произношение”, дрібновласницьке дворянство, провінційне чиновництво. Недарма ж Некрашевич – не єпископ, як попередні Барановичі та Кониські, а священик, – і армійський офіцер, потім дрібний губернський урядовець Котляревський займають тепер передній кін літературний” [51, с. 9]. Як би там не було, національна тема в українській літературі, та й сама національна література виростала із плекання “культурної української старосвітчини” (М.Зеров), із збереженої, як захисна грамота, державної і культурної традиції предків-козаків, яку легше й органічніше було реанімувати на провінційному ґрунті. Так постала “Енеїда” з її “владним сміхом” і “живою українською говіркою”, з’явилися перші твори нової нашої драматургії – “Наталка Полтавка” і “Москаль-чарівник”.

Поява 1819 р. п’єс “Наталка Полтавка” і “Москаль-чарівник” стала і закономірним результатом розвитку вітчизняного театру, і виявом новочасних,

головно – просвітницьких мистецьких тенденцій, які закріплювали за драматичним дійством особливу суспільно значущу роль. Іван Котляревський створив на вітчизняних теренах нову драму, за якою закріпив, на відміну від зразків барокового шкільного театру, нову соціально значущу роль. Від “Наталки Полтавки” і “Москаля-чарівника” драма як рід секуляризувалася, тобто втрачала своє духовне, сакральне значення (театр – метафорична реалізація вселенської драми буття), позбувалася своєї спрямованості на підготовленого глядача – представника інтелектуальної, культурної та соціальної еліти, а відтак і переставала оперувати складною системою наслідувальних форм і змістів, запозичених з попередньої культурної традиції образів. Поступово зникла канонізована модель мовностильової тривимірності, кілька століть прищеплювана системою шкільної освіти. Власне, в Україні, як і в усій Європі (де раніше, де трохи пізніше), на авансцену суспільного й культурного життя виходив середній клас – “дрібне поміщицтво, провінційне чиновництво та духовенство”

[51, с. 10], котре творило нову літературу, і драматургію зосібна, за своїм розумінням і за своєю потребою. До таких належав Іван Котляревський.

На позір у цьому немає зв’язку з творами митця як dokonаними літературними фактами: і “Наталка Полтавка”, і “Москаль-чарівник” сьогодні сприймаються як класичні (у значенні – взірцеві) твори національного письменства. Проте образ міста виявляє самого його мешканця, бо, за спостереженням В.Неборака, саме Полтава для письменника була своєрідним “центром світобудови” – об’єктом родового патріотизму, “батьківщиною серця” [195, с. 144], пов’язаною не з державою чи владними інституціями, а з любов’ю до роду й рідного краю, “яка передається від батька до сина – з батьківщиною у найпервиннішому і найпрямішому значенні цього слова» [195, с. 145]. Він виріс у простій дідівській хаті на узвишші – біля валів полтавської фортеці, здобув традиційну для своїх країв теологічну (семінарську) освіту, засвоїв систему старосвітських морально-етичних цінностей. Проте “общее добро общої отчизни”, яким служив офіцер, дворянин Котляревський, “не суперечило його полтавськості і узгоджувалося з його християнським світоглядом. Можливо, це винятковий для українця випадок у тодішніх умовах, але для Котляревського його біографія завжди становила його ж таки екзистенційний вибір” [195, с. 177]. Підтримуючи прогресивні новації, запропоновані імперською владою, він жив там, де мешкали його предки, що видається симптоматичним для пояснення психології творчості митця. Дім на горі і на околиці Полтави, вікна якого виходять і на сільський краєвид Подолу, і на класицистичний окультурений ландшафт, імовірно, був особистим прихистком від цивілізації в її урбаністичному розумінні – ворожого для га-

рмонійності й ментальної цілісності української людини середовищі. Послідовний антиурбанізм Григорія Сковороди – «Не пойду в город богатый. Я буду на полях жить, / Буду вѣкъ мой коротати, гдѣ тихо время бижит [233, с. 42] – у драмах Івана Котляревського кристалізувався у просвітницьку концепцію моральної вишості і вродженої чесноти простої (“природної”) людини, котра втікає з міста як осередку деморалізації й перевиховується, духовно оновлюється, віднаходить щастя.

Мешкаючи у полтавському межовому часопросторі, Іван Котляревський не шукав самотності на лоні природи, а займався активною громадською діяльністю, облаштуванням земного, буденного добробуту співгромадян, які потребували опіки й допомоги. Так у листі до Я.І.Лобанова-Ростовського він згадував про свої обов’язки наглядача в Будинку для виховання дітей бідних дворян, на якій він працював з 1810 р. Діяльність Івана Котляревського на педагогічній ниві високо цінував М. М. Новиков, котрий у листі до секретаря “Вільного товариства аматорів російської словесності” А. О. Нікітіна писав: “Чиновник цей у колі вихованців є шанованим і строгим батьком, результат трудів його відбитий завжди на обличчі його, задоволення внутрішнє і схвалення совісті проступає усіх рисах його. І він такий строгий в керуванні вихованцями, як і дбайливий у доставленні їм приемностей” [197, с. 486]. Відомо, що серед учнів майора Котляревського був М. Остроградський – майбутній великий математик, академік кількох академій. У 1827 – 1835 рр. письменник обіймав посаду попечителя полтавських “богоугодних закладів”. Тож особиста ціннісна система видатного полтавця відповідала гуманістичним етичним стратегіям: “Підкреслюючи відмінність загальної моралі від її християнського різновиду, просвітителі закликали не до “милосердя”, а до “добродітності” [179, с. 43].

Саме в межах “благодійності” слід розглядати активну діяльність Івана Котляревського з фундування театру, який, на думку сучасників, мав пробуджувати глибокі почуття, прищеплювати глядачам шляхетний й тонкий смак до прекрасного, розвивати здатність до співпереживання, нарешті – просвіщати і виховувати.

Як відомо, з 1808 р. у Полтаві почав діяти перший театр, а за два роки для нього було споруджено стаціонарне приміщення. У репертуар полтавського храму Мельпомени входили з п’єси Ж. Б. Мольєра, Р. Б. Шерідана, А. Коцебу, Г. Д. Цшркке, а також російський авторів Д. Фонвізіна, Я. Княжніна, М. Ільїна, О. Грибоєдова, М. Загоскіна, В. Озерова, О. Шаховського. Театром опікувався Малоросійський генерал-губернатор (з 1816 по 1835 рр.) М. Г. Рєпнін, який 1818 р. запросив з Харкова відому трупу І. Ф. Штейна. Тут блискуче грав великий актор М. С. Щепкін, у

якого “крім жвавості, природності і вірності зіграних ролей (...) виявлялася якась особлива типовість, котра мимохідь давала вам відчути, що ви так багато бачили насправді в зіграній ролі” [370, с. 79]. Прикметно, що саме полтавці сприяли викупу Михайла Семеновича та його родини з кріпацтва. 26 липня 1818 р. у Полтавському вільному театрі відбувся благодійний спектакль, за який зібрали 4 тисячі карбованців. Другу половину суми, а слід було сплатити 8 тисяч карбованців, вніс князь М. Г. Рєпнін.

Першим директором полтавського театру був Іван Котляревський. За спогадами А.С.Щепкіна, письменник ретельно відвідував репетиції і вистави, допомагав артистам “у хатньому влаштуванні”, особливо, коли йшлося про надання “казених дуже зручних квартир у великій будівлі, що знаходилася поблизу театру. (...) Крім того, він багато допомагав і там, де справа стосувалася сценічних вистав. Як тільки потрібно було переробити або змінити яке-небудь місце в п’єсі, він зараз же придумував нові розмови або вирази, які цілком заміняли ті незручні місця, особливо у віршах; він дуже добре володів версифікацією” [370, с. 78–79]. Цілком природно, що для розширення репертуару, якому так бракувало українського характеру, Іван Котляревський написав свої п’єси. Можна бути певними: він прагнув з кону полтавського (українського, вітчизняного) театру висловитися на захист свого народу, на проповідь національної самобутності й гідності краян, вклавши прогресивні ідеї свого часу і свого оточення у нові для вітчизняної драматургії форми.

За спогадами С. Стебліна-Камінського, після війни 1812 року, “Котляревський був фаворитом малоросійського генерал-губернатора князя Я. І. Лобанова-Ростовського, у родині якого був своєю людиною і часто брав участь у домашніх спектаклях, що їх влаштовувала княгиня; грали переважно комедії Княжніна. Котляревський чудово виконував комічні ролі і смішив невимогливих і нечисленних глядачів” [60, с. 95]. Зрозуміло, що йдеться про театральне аматорство, модне у шляхетських салонах кінця століття. Однак уже тут засвідчено суто просвітницьку настанову на виховну роль драматичного дійства, поєднану з розважальністю. Невдовзі майор Котляревський очолив Полтавський театр, для якого 1818 – 1819 рр. написав дві п’єси – “Наталка Полтавка” і “Москаль-чарівник”. “Для того, щоб пустити п’єси в театри у межах генерал-губернаторства, достатньо було дозволу князя М. Г. Рєпніна, і полтавський театр став першим, де почалися п’єси українською мовою” [215, с.327].

У літературознавстві досі переважає думка про те, що поштовхом до написання драматичних творів послужила популярна у Росії комічна опера, а Іван Котляревський як митець колонії-провінції скористався успішно апробованою на столичній публіці моделлю. Сам же автор номінував свою п’єсу

«малоросійською оперою», отже, однозначно встановив її національну оригінальність.

Появі першої п'єси нової української літератури передувала потужна традиція вітчизняного шкільного театру, зокрема інтермедій до серйозних драм: з нього письменник черпав принципи драматизації, динаміку сценічного дійства, національний колорит і дотепність персонажів. Проте загальноприйнятою в літературознавстві є думка про те, що безпосереднім поштовхом до написання “Наталки Полтавки” став російський водевіль князя Олександра Шаховського “Казак-стихотворец”. Дозволяє так думати репліка Петра про побачену ним у харківському театрі “малоросійську комедію”, де “була Маруся, був Климовський, Прудиус і Грицько”; “співали московські пісні на наш голос, Климовський танцював з москалем. А що говорили, то трудно розібрати, бо сю штуку написав москаль по-нашому і дуже поперевертав слова” [78, с. 345]. Тобто йдеться про незнання автором російської п'єси побуту, звичаїв і мови українців, про його некомпетентність чи навіть фактичну і словесну неохайність у зображенні їх ментальності. Крім того, акцентується на художній слабкості тексту п'єси.

Зважаючи на модель нового – просвітницького – театру, а також на покладання на нього високої місії просвітлення душ співвітчизників, Іван Котляревський узявся за власне “малоросійську комедію”, щоб заповнити мистецьку прогалину у художньому трактуванні образу українства. Проте цю опозиційність до популярного в Росії водевілю слід розглядати глибше, шукаючи в ній філософського й національно ідентифікуючого начала.

Для цього зазирнімо в історію створення, побутування й мистецької та наукової інтерпретації п'єси О. О. Шаховського. Як відомо, водевіль “Казак-стихотворец”, “считающийся послѣ Аблесимовского “Мельника” родоначальникомъ русскихъ пьесъ этого рода” [375, с. 33–34], здобув неабияку популярність у російському театрі першої половини ХІХ ст. завдяки незвичній розважальності, динамічності розгортання дії, екзотичності персонажів і романтичності сюжету.

Водевіль був поставлений навесні 1812 р спочатку у салоні О. Л. Нарішкіна, обер-камергера двору, директора Імператорських театрів. За словами О. О. Шаховського, “Государыня Императрица услышала, что она (“опера”. – В.С.) и воспитанники, представлявшие ее, сделали большое удовольствие, пожелала ее видеть, и она была представлена во дворце” [Цит. за: 57, с. 55–56]. Як пізніше згадував П. М. Арапов, “Казак-стихотворец был разыгран молодой труппой, образуемой кн. Шаховским, и имел успех замечательный; музыка, аранжированная из русских и малороссийских песен много тому способствовала (...) Едва ли какая другая пьеса

может померяться в успехе с Казаком-стихотворцем, музыка которого сочинена Кавосом” [57, с. 57].

Сюжет опери-водевілю розгортається в Україні у період війни зі шведами, а саме 1709 р. В основу конфлікту покладено проблему боротьби за особисте щастя, спричинену протистоянням закоханої пари злим умислам недоброзичливців. Дочка вдови Добренчихи Маруся кохає “хорошого стихотворца, храброго воина” Климовського. Підкоряючись волі матері, дівчина дає згоду на одруження з козацьким тисяцьким Прудиусом, котрий, разом зі своїм поплічником – повітовим писарем Грицьком, вигадує, буцімто козак загинув у бою зі шведами. Тут же з-під Полтави прибуває Климовський. Прудиус і Грицько обмовляють його, звинувачуючи у розтраті грошей із царської казни, які мали піти на відшкодування втрат мирного населення. Проте князь і його денщик Дьомін беруться за розслідування справи і виводять злодіїв на чисту воду, а Марусю поєднують з її коханим. Така водевільна пригода з українськими персонажами на штрихово окресленому історичному тлі не випадкова у творчості О. О. Шаховського. Ще замолоду він спілкувався з українцями, цікавився фольклором, звичаями та традиціями простолюду. Згадаймо, що завдяки князеві в літературу ХІХ ст. входить романтизований образ “малороссийской Сафо” – полтавської піснетворки Марусі Чурай. Так називається його повість, від якої бере свій початок напівлегендарний-напівісторичний життєпис талановитої поетеси ХVІІ ст. Відтак українська тема у творчості О. О. Шаховського не випадкова.

Придворна прем’єра опери-водевілю “Казак-стихотворец” відбулася 15 травня 1812 р. на особистій половині імператриці Єлизавети Олексіївни. А за кілька днів цензура заборонила публічну інсценізацію п’єси.

Що ж було в ній такого, що насторожило пильного цензора? Зауважмо, що жоден із драматичних творів князя О. О. Шаховського таким заборонам не піддавався. Сам автор у листі до О. С. Шишкова висловив здогад, буцімто “проклятое имя Мазепы упомянутое в опере все начудесило; хотя опера писана еще в прошлом годе; но у страха глаза велики и он видит часто чего и нет” [Цит. за: 57, с. 58]. Тобто всьому виною – актуалізація української теми, до якої вдався драматург напередодні відомих подій, а саме війни 1812 р. Лякало не тільки ім’я таврованого анафемою гетьмана, але й актуалізація сюжету про козацькі часи і звичаї, безвинні, на позір, натяки на міфологізований дух запорозької вольниці, небезпечний у воєнний період. Можливо, цензор керувався припущеннями: чи не буде це натяком на нове “мазепіанство”, на вірогідну українську “зраду” “общей отчизні”, коли на російські землі, як століття тому шведський король Карл ХІІ, наступає Наполеон? І хоч більш вірогідною п’єси важко уявити (у ній співіснують поет-козак Климов-

ський і Маруся, Прудиус і писар Грицько, а також князь та його денщик Дьомін – чим не “дружба народів”?), уперше на публічній сцені вона була поставлена лише навесні 1814 р. Зрозуміло, згадку про Мазепу було знято. Проте залишилися окремі натяки, які українці могли трактувати не так, як захоплені малоросійською любовно-історичною (“анекдотической”) фабулою столичні глядачі. Ідеться насамперед про головного героя – козака-поета Климівського.

Російський драматург передусім узяв водевільний “анекдотический” сюжет, асоційований з тоді вже популярною піснею “Їхав козак за Дунай”, яка приписувалася Семенові Климівському.

Для “поверхового”, “плодючого” О.О.Шаховського цього було досить, щоб змалювати любовну історію столітньої давності, а реальна історична колізія його цікавила мало. Він не зважав, що твір постав “як відгомін численних російсько-турецьких воєн у XVIII ст.” [369, с. 467], а не як відображення подій, пов’язаних з Полтавською битвою. Не особливо дошукувалися достовірності зображуваних колізій і пересічні глядачі водевілю – жанру легкого, розважального. Відтак у Івана Котляревського його бурлака Петро так і сприйняв головного персонажа російської п’єси: “Климівський був письменний, komponував пісні і був виборний козак; служив у полку пана Кочубея на баталії з шведами під нашою Полтавою”. Навряд чи знав князь Шаховський, що його “козак-стихотворец” – не просто історичний персонаж і автор популярного романсу, а дуже показова особа своєї епохи, актуалізація образу якої може бути загрозою політичній і соціальній стабільності на околиці імперії. В.Шевчук наводить уривок з “Пантеону російських авторів” (1801) М. Карамзіна: “Кажуть, що Климівський не менш, як сім грецьких мудреців, був славний і шанований між його побратимами-козаками, що він, як натхненна Піфія (...), говорив у бесідах пишномовними віршами, даючи приятелям розсудливі поради, вживав часто прислів’я “Нам добро і нікому зло – ось законне життя” і цікаві приходили здалеку слухати його” [369, с. 459]. Відомо, що, мешкаючи на Слобожанщині, у Харкові, 1724 р. він створив і надіслав цареві Петру I два політично-публіцистичні поетичні трактати – “Про Правосуддя начальників, правду та бадьорість їхню” і “Про смирення найвищих”. Це було після заснування Малоросійської колегії, арешту Павла Полуботка, за якого, власне, і вступався автор. Семен Климівський, звертаючись до Петра I, захищав вольності свого народу і своєї суспільної верстви з позиції європейця-просвітника, котрий, навчаючи монарха “доброчесності” і “правди”, закликав до мудрого дотримання законів Божих і людських, до смиренного справедливого життя, в якому немає “джерел кривавих” і жорстокого суду над безвинними. На думку В.Шевчука, це “дивовижне послан-

ня”, “написане із пристрастю та сміливістю, з непохитною вірою у правду свого слова” [369, с. 467] дійшло до царя тоді, коли ув’язнена українська старшина разом з П.Полуботком уже рік перебувала в ув’язненні. Цілком імовірно, що в столицях ім’я Климівського, який у часи обмеження української автономії і придушення козацької старшинської опозиції зважився апелювати до Петра I у пошуках справедливості, асоціювалася з малоросійським до кінця не приборканим спротивом, запорозьким інакомисленням, яке постійно загрожувало імперському порядку. Відтак українська тема з реальними “неблагонадійними” персоналіями не надто пасувала петербурзькому театру в час війни з французами. Щоправда, за кілька років п’єсу почали інтенсивно ставити на столичних і провінційній сценах, вона пережила три перевидання (1815, 1817, 1822) і навіть переклад французькою...

Так її прочитав або побачив Іван Котляревський. І сприйняв, як нам здається, не з таким пієтетом і захопленням, як російські глядачі, що цілком зрозуміло, коли зважити на його світоглядні і суспільно-політичні позиції.

Тут слід зазначити, що протягом XVIII ст. постать “козака-поета” міфологізувалася. А в середовищі нової української еліти перших десятиліть XIX ст., до якої належав Іван Котляревський, вона, мабуть, стала дуже симптоматичною у визначенні національних духовних пріоритетів, зокрема, і в створенні нових національних міфів. Так, у журналі “Украинский вестник” за 1818 р. був опублікований уривок з опису поїздки в село Припутні Херсонської губернії Миколи Левицького, в якому розповідалося про зустріч з автором пісні “Їхав козак за Дунай”: “З Горацієм та Вергілієм застали ми поважного старця, це були наставники його юності і тепер друзі в старості. Він любив Вергілія, тим більше, що тихе помешкання оточене предметами, які так вдало зобразив вправний пензель сього поета” [199, с. 524]. Семенові Климовському на той час мало бути більше ста років. Проте йшлося не про історичну достовірність, а про романтизований образ козацької старовини, про носія правдивої історії українства, уособлення національної пам’яті.

Більше того, у російському водевілі поета-козака було вписано в контекст Полтавської битви, в якій він не брав участі. Самі події та її учасників (“Возний: В полку пана Кочубея? Но в славные полтавские времена – тее-то як його – Кочубей не бил полковником і полка не імлі; ібо постраждавший за ізверга Мазепи за вірність к государю і отечеству Василий Леонііович Кочубей бил генеральним суддею, а не полковником” [78, с. 345]) згадано неправдиво, з помітною фактичною неохайністю, що полтавців особливо обурювало.

З огляду на вже зауважені національні настрої, на ґрунтовні знання історії та етнографії Івана Котляревського важко повірити, що письменник спокійно сприйняв і такий пасаж з російської п'єси:

“Грицко. Зь мисяць я бувъ въ Батурины и тамъ спивавъ твои писни; весь городъ схаменулся, якъ ихъ услыхавъ, и вси говорятъ: ай да Климовській! Тотъ бравий хлопец! якій мастеръ сочинять!

Климовській. Взаправду мои писни полюбились въ Батурины?

Грицко. О нихъ только тамъ и говорятъ. Я списавъ ихъ списковъ десять и подаривъ пану осаулу, всимъ полковникамъ...” [63, с. 29–30].

От і вийшло, що “москаль взявся по нашому і про нас писати, не убачивши зроду ні краю і не знавши обичаїв і повір'я нашого” [78, с. 335]. Тож цілком імовірно, Івана Котляревського як громадянина і як письменника не влаштовувало легко-розважальне й довільне поводження з українською історією, “перевернуті” слова (“що трудно розібрать”) і перекручені факти, яких припустився російський драматург. У цьому Іван Котляревський міг убачати і виклик українським письменникам, які не сподобилися задокументувати чи оспівати свою минувшину і сьогодення, і загрозу нівеляції українських національних цінностей з боку імперії. Його ідеальний театр, котрий мав виховувати й захищати “людину добру” його часу і його краю, потребував істинного слова і правдивого героя. Так з'явилася “малоросійська опера”, яка залучила в мистецький обіг українську етологію й онтологію. Прикметно, що простором і місцем розгортання дії у ній стали околиці Полтави – батьківщини душі Івана Котляревського.

6.2. Гуманітарна аура України у новій національній драматургії

“Малоросійська опера” “Наталка Полтавка” була написана 1819 р. для Полтавського вільного театру, який очолював Іван Котляревський. Можна, вслід за М.Зеровим простежуючи шлях автора як представника секундарної літератури, як пізнього класициста (точніше, просвітницького класициста), котрий у своїй оригінальній творчості апелював до відомого тексту, шукати тільки вплив п'єски О.Шаховського, тим більше, що сюжетна схема переважно запозичена з неї. З огляду на світоглядні позиції драматурга, можна вважати, що не тільки слабкі мистецькі якості відомого водевілю послужили поштовхом до оригінальної праці, що не тільки “слащаво-ложное изображение украинской деревни и допущенное Шаховским коверканье украинского языка возмутило И.П.Котляревского, который вскоре, в противовес “Казакустихотворцу”, написал свою знаменитую “Наталку-Полтавку” [78, с. 227], створивши нову естетичну якість на національному ґрунті, на основі впізна-

ваних образних і просторових реалій. За твердженням першого біографа видатного полтавця, його сучасника С.Стебліна-Камінського, “художні достоїнства єдиної малоросійської опери визнані всіма, а мотиви чарівних малоросійських арій, вірність народних типових характерів, особливо розумного виборного і хитрого возного та інших виведених на сцену осіб, взятих прямо з життя народу України, й інші значні достоїнства п’єси підносять Котляревського до щабля справжнього поета” [60, с. 89]. Українські глядачі не помітили впливу популярної великоруської п’єси, а вважали, що сюжет “Наталки Полтавки” заснований на реальних фактах місцевого життя, бо ж і “тепер в Полтаві є Мазурівка, де жила Терпилиха з дочкою” [60, с. 89], а повнота художнього відтворення етології й онтології українства пояснювана глибокими знаннями письменника цій у царині.

Центром розгортання дії та місцем реалізації драматичного конфлікту п’єси є Полтава кінця XVIII ст., яка уособлює в собі ідеальний український світ, пізню козацьку старосвітчину, родинну “згоду” об’єднаних духовними християнськими чеснотами і ментальною “склонністю” до добротворення людей. На відміну від водевілю О.Шаховського, дія відбувається майже через сто літ після Полтавської битви, відгуки якої, втім, у “Малоросійській опері” відчутні. Причини цього слід шукати не тільки в опозиції до “Казака-стихотворця”, тобто в прагненні Івана Котляревського показати реальне ставлення своїх краян до зазначеної події, а і в часі написання твору: відомо ж бо, що сторіччя цієї “Вікторії” активно відзначали у новоствореній губернії, а на її увіковічення було збудовано ряд пам’яток. Відразу слід підкреслити, що 1709 рік у творі згадується і як історична колізія у 7-й яві II дії у розмові возного з Петром, і як натяк на неї у пісні Миколи «Ворскло річка, невеличка...».

Зрозуміло, що такого пасажу не могло не бути у “полтавській” п’єсі, оскільки глядач асоціював “славу” міста з відповідною подією в імперській історії. Можна сприймати цей пасаж і як невелику кон’юнктурну поступку перед генерал-губернатором, бо аж надто вже українською виходила “Наталка Полтавка”. Проте незмірно важливіші для Івана Котляревського були полтавці, котрі “щоб добро зробити, то один перед другим хватаються”. Свої особисті проблеми – соціальні відносини, любовні трикутники, світоглядні неспівпадання – вони достойно вирішують самі, без “цивілізаційного” втручання представників метрополії, як це простежуємо у водевілі О.Шаховського.

Хрестоматійний сюжет “малоросійської опери” простий: судовий урядовець Тетерваковський хоче одружитися з Наталкою, колишньою мешканкою Полтави. Дівчина спочатку не згоджується на шлюб з “чиновним паном”, бо

кохає Петра, названого брата, вигнаного колись старим Терпилом через те, що за соціальним і майновим станом він був дівчині “нерівнею”. Проте піддавшись на вмовляння матері, подає рушники нелюбові. За законом жанру, з’являється Петро, який мандрував у пошуках заробітку, і дізнавшись, що кохана вже засватана, відрікається від неї і віддає гроші, щоб “пан возний ніколи не попрекнув, ...що взяв бідну” і на неї “іздержався”. Благородний жест хлопця розчулює присутніх: возний просить Терпилиху благословити закохану пару, розуміючи життєвський сенс прислів’я “Где два б’ються – третій не мішайсь! і ...що насильно милим не будеш”.

Втім, не все так прозоро і просто у цій уже класичній “малоросійській опері”, співмірній з відповідними жанровими варіантами європейської “міщанської драми” епохи Просвітництва. У ній складно й нерозривно поєднані життєствердна стихія національного фольклору, староукраїнська традиція барокового театру та класицистичні, сентименталістські та преромантичні художні модуси. Стильове багатоголосся художнього вивершення образів та конфліктів засвідчує відкритість українського письменства до світових культурних тенденцій зламу XVIII – XIX ст.

Як слушно простежила у своїй цікавій розвідці Л.Мороз, найголовнішим класицистичним принципом “Наталки Полтавки” є ідея гармонії людини з самою собою, зі світом і з Богом. Тут ми не простежуємо властивих вірцевому, науково обґрунтованому класицизму однозначних образів і конфліктів. Та й саму п’єсу важко вписати у канонічні рамки стильової тривимірності – “високий”, “середній”, “низовий” рівень – з відповідною системою персонажів і мовних прийомів. Ідеться про суттєву рису просвітницького класицизму, котру можна означити, взявши за ілюстрацію характеристику, дану Ю.Віппером трагедіям Расіна, в якого “...за образами людей – носіїв вишуканої цивілізації, за приводом до прекрасної й чистої духовної гармонії приховується водночас напруженість пекучих пристрастей, зображення гостродраматичних конфліктів, непримиренних душевних зіткнень” [Цит. за: 188, с. 93]. Класицистичною у п’єсі Івана Котляревського є модерна як для початку XIX ст. модифікація античного ідеалу краси як мети мистецтва. Ідеться передусім про зображення морально довершеної людини, наділеної вродженими чеснотами – схильністю до добротворення, здатністю любити і прощати, тонко відчувати болі і турботи ближнього.

Прикметно, що класицистичний універсальний світ у “малоросійській опері” локалізується національним духовним простором. І хоч історичних і топонімічних алюзій, пов’язаних з місцем дії, а саме з Полтавою, у ній чимало (про що – нижче), зауважимо, що “етнографія” її зводиться до окремих штрихів. Так, у першій ремарці читаємо: “Театр представляет село при реке

Ворскле. Чрез сцену улица малороссийских хат, к реке ведущая, и в сей улице хата Терпилихи” [78, с. 324]. Імовірно, що автор ставив за мету вписати своїх героїв – українців-полтавців у європейський просвітницький контекст, перетворивши їх з екзотичного літературного прецеденту на носіїв морально-етичних ідеалів доби. Мабуть, у цій естетичній настанові закорінений аристократизм духу і вчинку персонажів п’єси, які тонко відчують і розумно діють у межах запропонованих автором “салонних” обставин.

Тож слід констатувати, що в п’єсі нерозривно поєднані два стильові модули – класицистичний раціоналізм (“розум”) і сентименталістська чутливість (“серце”). Прикменно, що вони майже не конфліктують, взаємно не виключаються, а органічно співіснують, надаючи дійовим особам більшої художньої пластичності і характерної неоднозначності, властивій просвітницькій літературі.

І першим такий світоглядний симбіоз репрезентує возний Тетерваковський. Вдумливий читач може здивуватися, що першим у переліку “действующих лиц” п’єси “Наталка Полтавка” стоїть його ім’я. Але ж це не головний персонаж твору! Проте це цілком закономірно: саме ціннісна система возного, саме його світогляд зазнають позитивних змін у творі під впливом полтавки Наталки.

Суперечки щодо модальності образу Тетерваковського точаться давно. У класичному театрі усталилася традиція зображати його як підстаркуватого дядька з цапиним кривлянням, у безглуздому костюмі; до того ж акцентувати увагу на його застарілій “книжній” мові, перевантаженій канцеляризмами і старослов’янізмами, на неприродній пафосності слів і вчинків. На позір усе це є. Як є і шляхетність (не тільки у становому, але і в морально-етичному значенні), і сентиментальна чутливість, і схильність до добродіяння, і гостра спостережливість, і щире бажання любити і створити сім’ю. І тут цікаво навести думку О.Русова, котрий ще на початку ХХ ст. виступив проти загальноприйнятої оцінки цього персонажа: “Якщо артист, котрий виконує роль возного, відмовиться від усіх цих прийомів, які чомусь увійшли у звичку, то вийде не потвора і не сатир, а такий же закоханий у Наталку чоловік, як і Петро [194]. Такими прийомами, нам здається, можна буде відновити, щонайменше, тип тієї людини, якою уявляв його собі автор, – зовсім не негативний, а радше піднесений, позитивний” [Цит. за: 194, с. 50]. Не варто цілковито згоджуватися з ученим, який, мабуть, теж не дотримався золотої середини у трактуванні героя п’єси.

А якщо поглянути на нього як на “зникаючу” (російською – “уходящую”) натуру”, як на людину з “колишньої” – старосвітської – України, позаяк є кілька чинників, які провокують таку точку зору?

Як відомо, возний – це судовий урядовець у Польщі, Великому князівстві Литовському та Україні. Така посада існувала до початку XIX ст. і зникла разом з реформуванням адміністративної системи Російської імперії. У другій половині XVIII ст. в обов'язки такого чиновника входило збирання й опрацювання матеріалів щодо підтвердження дворянського походження.

У возного досить промовисте, як для класицистичної п'єси, прізвище – Тетерваковський. На перший погляд, воно походить від слова “тетервак” – “великий лісовий птах ряду курячих із чорним (у самиці – пістрявим) оперенням, який є цінною дичиною”, яке натякає на бундючну і не завжди розумну поведінку персонажа. Втім, варто прислухатися до думки О. Русова, підтриманої свого часу С. Єфремовим, а пізніше – М. Сулимою та Є. Нахліком, що у прозиванні возного простежуються натяки на творчість Г. Сковороди, зокрема на його притчу “Убогий Жайворонок”.

Щоб зрозуміти це, слід вдатися до просторого цитування твору мандрівного філософа. Як відомо, у Г. Сковороди значну смислотворчу роль відіграють епіграфи. Так, він ставить за мотто до притчі рядки з Біблії: “Бо він тебе вирве з тенет птахолова...” (Псалтир, 91: 3), “Уставайте й моліться, щоб не впали в спокусу!” (Євангеліє від Луки, 22: 46), “Горе ж вам, багатіям, бо втіху свою ви вже маєте” (Євангеліє від Луки, 6: 24), “Баженні вбогі духом...” (Євангелія від Матвія, 5:3). Вони, власне, є алегоричним відповідником “сили” – головної моралізаторської ідеї тексту, який вміщений нижче.

На початку притчі зображено Тетервака, який “налетівши на мисливську сітку, почав щосили жерти масну наживку. Нажершись по вуха, ходив надимаючись, вельми задоволений із себе, як задерикуватий, модно вдягнений юнак. Ім'я йому було Фридрих. Родове ж чи фамільне, чи, як у народі кажуть, прізвище – С а л а к о н”. У примітці філософ зазначає, що “це слово еллінське, означає жебрака на вигляд, але лицемірного хвалька багатством” [234, с. 125]. У розмові із Жайворонком Тетервак вихваляється своїм чином і вмінням отримувати матеріальний зиск, пристосовуватися до обставин.

Пояснюючи затаєний смисл свого твору, Г. Сковорода у листі-посвяті “люб'язному другові Теодорові Івановичу Диському” зауважив: “Однак хай не звабить тебе, друже, те, що Тетервака названо Фридрихом. Коли тобі неприємно, згадай, що всі ми такі. Адже Малоросію Великоросія називає тетерваками. Чого соромитися? Тетервак-бо – птиця дурна, але не злоблива. Не той дурний, хто не знає (ще такий, котрий усе знає, не народився), але той, що знати не хоче. Зненавидь глупоту: тоді хоч і дурний, але будеш у числі блаженних тих тетерваків” [234, с. 124–125]. Персонаж Івана Котляревського, услід за своїм “прототипом”, проходить шлях від посадової вседозволеності, дрібношляхетської бундючності, пристрасі до багатства, марнославства

і виправдання дрібних грішків “потребою часу”, типу до відродження природної доброти. Відтак він, як Сковородин Тетервак, “птиця дурна, але незлоблива”, як власне, всі українці у великодержавному тлумаченні. З огляду на книжне мовлення, зокрема, громіздкі перелічувальні ряди, квітчасті синоніми, складі риторичні конструкції, а також чутливо-сповідальні романи, що так нагадують “пісні світські” – Тетерваковський вихований у бароковій естетичній та етичній системі, яка вже себе вичерпала. Припустимо, що саме такий українець намагається пристосуватися до нових суспільно-політичних умов, за яких його ментальна природа зазнає певної деформації, притому вступаючи у суперечність між розумом і серцем. Дошукуючись до чужих титулів у старих фоліантах, він застигає, “консервується” “серцем”, бо не має можливості виявити свою чуттєву природу. Водночас, живучи “хоть не так, як люди, а хоть побіля людей”, він завоює новочасні суспільні цінності і стереотипи. Особливо це стосується психології чиновника, котрий бажає з усього мати зиск, аби швидко, “недорогим коштом” урвати “копійку” чи самоствердитися за рахунок влади над слабшим. У 3-й яві I дії про це говорять возний і виборний.

“Возный. Не розказовав же пан Щипавка якої новини?

Выборный. Де то не розказував! Жалувався дуже, що всьому земству урвалася тепер нитка, що не тільки засідателям, но самому комісарові уже не те, як давно було... Така, каже, халепа, що притьмом накладно служити. Бо, каже, що перше дурницею доставалося, то тепер або випросити треба, або купити.

Возный. Ох! правда, правда; даже і в повітовому суді, і во всіх присутствених містах унініє воспослідовало; малішья проволочка ілі прижимочка просителю, як водилося перше, почитається за уголовное преступленіє; а взяточку, сиріч – винуждений подарочок, весьма-очень іскусно у істця ілі отвітчика треба виканючити. Та що і говорить! Тепер і при рекрутських наборах вовся не той порядок ведеться. Трудно становиться жить на світі” [78, с. 324]. Власне, такі меркантильні міркування заважають возному правильно орієнтуватися в ситуації з Наталкою. З одного боку, він “всею душею, всею мислію і всім серцем” любить дівчину, щиро бажає з нею одружитися, а з другого, аби переконати “доводами сильними довести її до брачного ... ложа на законном основанії”, просить виборного “увернутись – теє-то як його – хитро, мудро, недорогоим коштом; коли що ж, то можна і брехнути для обману, приязні ради”. На простонародне зауваження Макогоненка, що “брехати і обманювать других – од бога гріх, а од людей сором”, возний просторо відповідає, “тепер” брешуть усі, що лож – це ментальна ознака часу, і по-бароковому узагальнює тезу “Всі грішні, та іще і як! І один другого так об-

манують, як того треба, і як не верти, а виходить – кругова порука” піснею “Всякому городу нрав і права” – бурлескним варіантом “Пісні 10-ї” “Саду Божественних пісень” Г.Сковороди.

Цей вірш був відомий ще за життя автора: він не тільки ходив у списках, але і входив у репертуар кобзарів і лірників. Він хоч і концентрує в собі критику суспільного буття останньої третини XVIII ст., проте більше стосується проблем духовних. “Філософ у поезій – поет у філософії”, Г.Сковорода наголошує на безглуздісті мирського меркантильного існування, яке будь-якої миті може обірвати “замашна коса” “смерті страшної”. Бароковий мотив швидкоплинності земного життя, яке потребує здобування не матеріальних, а духовних скарбів, вивершується в авторському ідеалі людини, “чия совість, як чистий криштал”. Оце і є по-сковородинівськи “розумне” перебування відміряного Богом земного шляху.

Натомість І. Котляревський використовує лише перші два рядки “Пісні 10-ї”, щоб підсилити іронію щодо самовиправдання возного, аби показати, що скворородинська “совість” знівельована “тепер”: обман, стягання, хабарництво та ієрархічна сваволя можновладців (“всякий з другого бере за своє”) стають рушіями суспільного успіху. Тож, за слухним зауваженням Л. Мороз, персонажеві “вади є симптомами хвороби цілого суспільства” [187, с. 96], Тетерваковський “розпускає пір’я”, як Сковородин Тетервак: “Не руш, – мовляв, – чужого...” Як не зачепити, коли саме на очі пливе? ...Не той правий, хто правий по суті, а той, хто неправий за істиною, але здаватися правим уміє, хитро блудячи і йдучи стежкою такого судження: кінці у воду. Ось теперішнього світу наймодніша рятівна премудрість! Коротко скажу: той лише щасливий, хто неправий за совістю, але правий за папірцем, як мудро мовлять наші юристи” [234, с. 127].

“Право” Тетерваковського полягає у силі його влади, яка дається не тільки посадою і соціальним та майновим станом, а й освіченістю. Тему “письменності” у п’єсі можна трактувати кількома способами. Як може здатися на перший погляд, Іван Котляревський, подібно до “Енеїди”, відтворив іронічно поблажливе народне ставлення до високозаносних академічних знань. Так, Микола, плануючи піти до чорноморців “тетерю їсти, горілку пити, люльку курити і черкес бити”, міркує: “Тільки там треба утаїти, що я письменний: у них, кажуть, із розумом не треба висовуватись...”. Тут ідеться не про невігластво, а скоріше – про тетерваківське пишання своїм суспільним статусом, зверхність над простолюдом, неприйнятну у демократичному середовищі. А “письменний” возний смішний у громіздких і нарочитих освідченнях, у словах-паразитах, які знижують темп мовлення і підсвідомо допомагають відшукати потрібні – ще пишніші слова: “Не в состоянії поставитъ на вид тобі

сили любові моєї. Корда би я імлі – теє-то як його – скільки язиков, скільки артикулов в Статуті ілі скільки запятих в Магдебурзьком праві, то і сих не довліло би на восхваленіє ліпоти твоєї! Єй-ей, люблю тебе до безконечності” [78, с. 320].

Але треба шукати глибший підтекст у такому авторському вивершенні образу. Д.Фонвізін у хрестоматійному “Недоростку” стверджував: “Просвіта підносить лише добродійну людину”. Відтак якщо раціональні знання, інтелект не приносять користі ближньому, то вони не є суспільною цінністю. “Письменство” – це ознака цивілізованості, прилучення особи до елітарної поведінкової моделі, перебування на певному ієрархічному щаблі. Людина системи, возний шанує освіченість скоріше як соціальну категорію, автоматично наділяючи її носіїв особливими чеснотами. Тому й не розуміє, чому Наталка відмовила “тахтауловському дячку”, писареві із Восьмачок і “підканцеляристу із суда по імені Скоробреха”, адже вони – шановані в його колі люди. Натомість його повірений у сердечних справах Макогоненко чітко пояснює, на що у фразі “знайся кінь з конем, а віл з волом” натякала Наталка: проста людина добре усвідомлює ієрархічні станові стосунки, “письменство” – то сфера тих, хто може це собі дозволити, а дівчині “треба не письменного, а хазяїна доброго, щоб умів хліб робити і щоб жінку з матір’ю годовав і зодігав”. Це і думка про станову рівність, і про сім’ю як матеріальне й духовне партнерство, і здобуте власним досвідом переконання, що інтелект чи освіта ще нікого не зробили абсолютно моральним чи щасливим. Власне, про це згадує той же виборний, коли аналізує, що сталося з Наталчиним батьком. Його намагання вийти зі свого суспільного стану призвело до фатальних наслідків: “...Терпило, понадіявшись на своє багатство, зачав злакомитись не з рівнею: зачав, бач, заводити бенкети з повитчиками, з канцеляристами, купцями і цехмистрами – пив, гуляв і шахрував гроші; покинув свій промисл і мало-помалу розточив своє добро, розпився, зачав гримати за Наталку на доброго Петра і вигнав його із свого дому; послі, як не стало і посліднього сього робітника, Терпило зовсім ізвівся; в бідності умер і без куска хліба оставив жінку і дочку” [78, с. 327]. Власне, цей персонаж поводився, як сковородинівський Тетервак, живучи не за природою і забуваючи своє духовне покликання.

Возний не усвідомлює цього, переступаючи через попередження “природних людей” у недоцільності, а відтак – нерозумності його “хитро облаштованого” сватання. Донедавна все виходило так, як він хотів, а з поверненням Петра непокірна Наталка відмовляється одружитися з чиновним паном. Тетерваковський гнівається і страхає нерозумних пейзан, обіцяючи швидкою і жорсткою розправи. І тут Іван Котляревський застосовує типовий для сенти-

менталістської драми поворот сюжету: Петро, щоб захистити людей, яких він любить усім серцем, жертвує своїм щастям і своїми грошима. Тут, за слушним зауваженням Є.Нахліка, утверджується “типово сентименталістська концепція буття: доброчесна чутливість Петра зворушує возного і викликає у відповідь його чутливу доброчесність. Кульмінація п’єси пропонує ще один висновок: родову сутність людини, її природну доброту можна пробудити саме через душевну розчуленість” [194, с. 53]. Справді, шляхетні вчинки простих (природних) людей змушують возного задуматися не просто до чинення “добрих діл”, яких “за недосужністю по должності і за другими клопотами, доселі ні одног не зділал”, а до сентиментальної жертвовності, приклад якої дають не “письменні”, розумні, знатні особи, а відкриті серцем до Бога й краси “добрі люди”.

У п’єсі часто згадується поняття “добро”: виборний називає возного добродієм, каже, що у Наталки – “добре серце”, що дівчина потребує як подружжя “хазяїна доброго”, що Петро добрий, та й про самого Макогоненка Микола каже, що він “чоловік добрий”, хоч і хитрий, а закоханим радить молитись Богу і сподіватися від нього “всього доброго”. Йдеться про природну доброту людини, концентровану в її жертвних богоугодних учинках, у любові й пошані до ближнього, у співчутті і духовній підтримці. Доброта ця може бути і не розумною, як у Сковородиноного Тетервака, але сердечною, тобто чуттєвою, інтуїтивною. З огляду на цитовані уривки з притчі мандрівного філософа та авторську позицію Івана Котляревського, можна говорити про ідеалізований образ українства, який репрезентують у п’єсі “от такови-то полтавці”.

Як відомо, однією з чільних складових просвітницької ціннісної системи виступає щастя.

Власне, у “Наталці Полтавці” простежуємо художнє оформлення етики щастя, констатоване ще у першій половині XVIII ст. французькими гуманістами: на відміну від барокового очікування вічного блаженства, “мета людського існування бачиться уже не за гробовою дошкою, у трансцендентальному потойбічному світі, а в земному житті серед інших людей. На зміну ідеї спасіння йде ідея особистого й колективного щастя” [179, с. 42]. Як і всі європейські люди епохи Просвітництва, персонажі п’єси, у межах класицистичної триєдності місця-часу-дії, займаються облаштуванням комфортного, матеріально і морально забезпеченого земного існування. Зрозуміло, що у кожного свій вибудований життєвий ідеал і своя мета. Прикметно, що Іван Котляревський пропонує кілька просвітницьких (правда, з різною модальністю) варіантів і моделей щастя: возний Тетерваковський бачить його у втішанні марнославства, виборний Макогоненко – у матеріальній вигоді, Микола – в

особистій свободі і можливості відкриття й освоєння нових просторів; Петро – у жертвній любові, Терпилиха – у спокої і дотриманні патріархальної традиції.

Носієм авторської концепції істинного щастя виступає Наталка. Для Івана Котляревського це і синтезований просвітницький ідеал людини, й скрісталізована форма його українських візій. Часто твердять, що “золото – не дівка” побачена й зображена Іваном Котляревським із “високого ганку шляхетського будинку”. Але чи не з такої ж оглядової позиції твориться вся просвітницька сентименталістська література, яка шукає взірців у природному бутті простолюду і доводить, “що й селянки можуть любити”? “Небагата, проста, но чесного роду” Наталка наділена вродженим аристократизмом духу, станомою й загальнолюдською честю (“Моє багатство єсть моє добре ім’я”), гострим розумом (“розумна і догадлива дівка”), хоч і “без письменства”. Возний зазначає, що “наука тєє-то як його – в ліс не йде”, а “письменство не єсть преткновеніє ілі поміха ко вступленію в законний брак” [78, с. 314], наголошена самою ж дівчиною неосвіченість не применшує її моральних чеснот і набутої у результаті життєвих випробувань мудрості (яких, до речі, освіта автоматично не дає; згадаймо хрестоматійний твір пізнього Просвітництва – “Інститутку” Марка Вовчка).

Духовні імперативи героїні п’єси визначаються її християнським світоглядом: вона в усьому покладається на Божу волю, водночас має сміливість протистояти сваволі людській тоді, коли та не відповідає її раціональним переконанням. Наталка – це своєрідна українізована Рут, котра досягає щастя завдяки своїм духовним чеснотам. Вона – добра, слухняна, відповідальна донька (“Наградив бог Терпилиху”), що здатна на самопожертву заради рідних живих (Терпилиха) та прощення й розуміння померлих (Терпило), а отже, дотримується п’ятої заповіді Господньої: “Шануй батька твого і матір твою, і благо тобі буде, і довговічний будеш на землі”. Власне, Наталчина релігійність – це раціональна віра в доброго Бога, котрий сприяє земному щастю людини, своєрідна “природна релігія”, яка виражається, за твердженням М. Юбер, у тому, “що люди змогли дізнатися про істину ззовні, тобто через природу, і зсередини, з допомогою совісті” [179, с. 241]. Тому вчинки дівчини цілком умотивовані: вона – людина нового часу, котра, проповідуючи покірність, за екстремальних, незручних для себе обставин, на відміну від Терпилихи, то жертвує, то чинить спротив.

Наталка наділена особливою спостережливістю й умінням розрізняти людські моральні переваги й вади. Вона розуміє природу станомої нерівності й добре знається на ставленні суспільства до мезальянсу, який пропонує їй, без сумніву, закоханий “багатий і чиновний” пан возний. Так само Терпилів-

на відмовляє і чоловікам, які сваталися до неї раніше. Правда, в основі її вчинків покладено інші причини: претенденти на руку дівчини – люди не надто моральні, маргінальні, влучно названі виборним “жевжиками”. Смішний діалог між Тетерваковським і Макогоненком цілком серйозно пояснює Наталчину відмову.

“Выборный. Що? Одказала? Добре зробила. Тахтауловський дяк п’є горілки багато і уже спада з голосу; волосний писар і підканцелярист Скоробреха, як кажуть, жевжики обидва і голі, вашеці проше, як хлистики, а Наталці треба не письменного, а хазяїна доброго, щоб умів хліб робити і щоб жінку свою з матір’ю годував і зодягав”. Знову автор акцентує на природності й відповідальності людського буття, на патріархальному (але універсальному) визначенні цінності особистості у щоденній буденній праці. Таким, на не зіпсований цивілізаційними умовностями розум Макогоненка, є Петро – “хлопець <...> славний, гарний, добрий, проворний і роботящий” [78, с. 324], до того ж вихований в одній ціннісній системі з Наталкою.

Отож, у судженні дівчини про ідеальну сім’ю переважає здоровий глузд і життєвий раціоналізм. На власне запитання “для чого люди женяться” вона відповідає: “Мені здається, для того, щоб завести хазяйство і сімейство; жити люб’язно і дружно; бути вірними до смерті і помагати одно одному”. Наталчин родинний ідеал ґрунтується на спільності мети (продовженні роду, вихованні дітей та їхньому матеріальному забезпеченні), партнерських стосунках, взаємній любові і збереженні моральності за будь-яких обставин: «Бідність і багатство – єсть то божа воля;/ З милим їх ділити – єсть щаслива доля» [78, с. 324].

Просвітницький раціоналізм співіснує в Наталчиному характері з сентименталістським почуттям любові та “життям серця”. Дівчина відмовляє потенційним женихам ще й тому, що “серце <...> не лежить до їх і <...> вони осоружни” їй, вона інтуїтивно відчуває вірність коханого: “Петро не такий; серце моє за нього ручається, і воно мені віщує, що він до нас вернеться. Якби він знав, що ми тепер так бідні – о, з кінця світа прилинув би до нас на поміч” [78, с. 330].

Сентиментальна натура героїні розкривається у її піснях-романсах “Віють вітри, віють буйні”, “Ой мати, мати! Серце не вважає”, “Чого ж вода каламутна”, піснях-самопрезентаціях “Видно шляхи полтавської і славну Полтаву”, “Ой я дівчина Полтавка”. На нашу думку, “малоросійська опера” заснована на традиціях народного мелосу цілком закономірно: саме у пісні – ліричній чи героїчній, за гердерівською тезою, найбільш точно й проникливо кристалізується “дух народу” – його національний характер і духовна ціннісна система. Що б там не казали, а настроєво найбільш проникливі і художньо

найбільш досконалі Наталчині пісні. А відтак саме вона – жінка – видається носієм “благословенних” ментальних щедрот українства та універсальних просвітницьких цінностей.

Поєднання резонерства, раціоналізму й жертовності та чутливості Петра спонукає возного до тверезого “пересилення страсті”. Його “поступок... то-ліко усеїдний і без примісу ухищрення, подвигаєть” на відмову від власного щастя заради щастя ближнього і виводить на шлях вродженої потреби добротворення. У фіналі п’єси просвітницький ідеал істинної чесноти підхоплює Петро: “Тепер ми ніколи не розлучимося. Бог нам поміг перенести біди і напасті, він допоможе нам вірною любовію і порядочною життю бути приміром для других і заслужить прозвище добрих полтавців”. Міркування і вчинки персонажів дають підстави виборному резюмувати, що “Наталка – по всьому полтавка, Петро – полтавець, та і возний, здається, не з другої губернії” [78, с. 332], формулюючи авторський концепт ідеального – розумного – впорядження морального національного простору.

Проблему національної ідентичності, яка виявляється в усвідомленні неповторності українського ментального світу, Іван Котляревський продовжує реалізувати в “опере малороссийской” “Москаль-чарівник”. На відміну від “Наталки Полтавки”, цьому твору надається менше уваги через позірну “легкість” його жанру. Проте слід пам’ятати, що цей водевіль, за свідченням С.Аксакова, “переніс на російську сцену справжню малоросійську народність, з усім її гумором і комизмом. До нього ми бачили на театрі тільки грубі фарси, карикатуру на співучу, поетичну Малоросію, Малоросію, яка дала нам Гоголя” [Цит. за: 376, с. 29–30]. Більше того, він підсилив ідею моральної висоти і духовної краси української людини, її вроджену схильність до добротворення, акцентовану у “Наталці Полтавці”.

До сьогодні точаться суперечки про джерела водевилю “Москаль-чарівник”. Так, М.Петров зазначав, що п’єса, як і “Простак” Гоголя-батька, “заимствованны из украинских народных преданий”. Перший біограф Івана Котляревського засвідчував, що фабула, покладена в основу твору, “перехожая и весьма распространенная”, зміст його взятий з місцевих переказів, а “пригода з Финтиком – дійсна подія, трохи переінакшена” [41, с. 49]. Тут можна простежити і відгуки українських та російських казок про солдата-чаклуна, й інтермедійні ситуації про зіткнення представників різних етносів і соціальних станів. Утім, незалежно від використаних сюжетних ходів, слід говорити про точне й дотепне володіння мовою, глибоке знання української душі, побуту й фольклору, які повною мірою вияскравлює у цій п’єсі письменник.

У центрі художнього і філософського осмислення Івана Котляревського – морально-етичний і естетичний ідеал простої української людини, яка є носієм і універсальних просвітницьких, і локальних національних чеснот. Відтак на позір анекдотична ситуація про чумакову дружину і приїжджого панича набуває серйозного забарвлення, про що колись М.Дашкевич слушно зазначав: “Замість легкої насмішки над жіночою легковажністю та невірністю і над ловеласництвом у Котляревського висунулось протиставлення легких звичаїв людей, що безпідставно виявляють претензії на інтелігентність, міцним моральним підвалинам сільського люду, хоча і позбавленого міського блиску, але міцного своїми здоровими основами життя. Завдяки цьому вийшло дуже граціозне поєднання ідилічного й сатиричного жанру” [194, с. 62].

Прикметно, що від початку п'єси сюжет про спокушання чужої жінки переростає у світоглядне протистояння простої (природної) й освіченої (“письменної”) людини. При цьому, на відміну від подібного конфлікту “Наталки Полтавки”, ідеться вже не тільки про відсутність зв'язку з реальністю “через недосуг” і службу, а й про втрату родової пам'яті і – ширше – притуплення національної самосвідомості й гідності української станової й інтелектуальної еліти. Финтик (ще одне промовисте прізвище!) так само, як возний Тетерваковський, квітчасто, але вже суто по-канцелярськи, говорить і співає модні “міські романси”, знаючи своє – мову, історію, фольклор – “трохи-немного”. Цінності судового писаря як представника нової адміністративної системи досить розмиті. Ставши “письменним” міським мешканцем, він втрачає патріархальне розуміння гріха як духовного падіння. Виховати такого нового українця покликана у п'єсі Тетяна.

Незважаючи на водевільну ситуацію, героїня поводить себе достойно, пам'ятаючи про вірність шлюбному обов'язкові й святість подружжя та свою етнічну й духовну відповідальність. Спокусливі пропозиції Финтика Тетяна відкидає, підкреслюючи: “Я боюсь бога і люблю свого чоловіка, як саму себе”. Більше того, вона повчає того, хто мав би просвіщати простолюд: “То-то ви, учені та письменні, які ви лукаві! Буцім і не розберете, що гріх і що сором? Нехай уже ми, прості люди, коли і проступимось іногді, то нам і бог вибачить; а вам все відомо, – за те буде вам сто погібелей. Та ви ж іще вмісто того, щоб других направляти, самі замишляєте лукавства і ні одної години не пропустите, щоб підвести кого на проступок”. Тобто, “природна” людина повчає “письменну”, акцентуючи на різниці між моральністю й освіченістю. Здобувши освіту в місті, Финтик властиві своїм предкам морально-етичні чесноти, виходить, що нічого доброго (у вже названому вище розумінні) він не навчився: він соромиться простоти своєї матері, а за цим – прозорий натяк на початки комплексу національної меншовартості, на самовільну асиміляцію з

імперською російською культурою. Він манірно заявляє: “Мне скучно сидеть дома и заниматься с матушкою. Она такая простая, такая неловкая, во всем по-старосвітски поступает: рано обедает, рано спать ложится, рано просыпается, а что всего для меня несноснее, что в нынешнее просвещенное время одевается по-старинному и носит очіпок, намітку, плахту и прочие мужичие наряды” [78, с. 335]. Він, як “ветвь масличная” від “грубого корня”, скоромиться перед своїми міськими знайомими, бо маит вдягено по-простому і поводить, як навчили її предки, як прийнято у патриархальному українському сільському середовищі. Финтика лякає, що такі ж, як він “городські” канцеляристи, засигля у безпам’ятті, висміють, викинуть із “письменного” товариства. Виходить, що Іван Котляревський гостро мовить про втрату природного зв’язку поколінь, про занепад національної традиції під впливом цивілізаційних процесів “просвіченого віку”.

Навпаки, критерієм цінності для Тетяни є родова ментальна пам’ять, яка пов’язує особу з народними духовними традиціями, фольклором (піснею), материнською мовою, становою мораллю. Тому жінка з презирством ставиться до Финтика, котрий не шанує своєї матері, яка на своє лихо й сором вивела сина “в люди”.

У словах героїні зосереджене авторське повчання: “Тріх вам смертельний таким сином бути. Яка б мати ваша не була, но все мати. Вона ж у нас жінка добра, розумна і поважна, а що себе веде попросту, сього вам стидитися нічого. Ви думаєте, що пайматка ваша уже гірша од вас затим, що ви письменний, нажили якийсь чинок, що одежа около вас облипла, і причепили, не знаю для чого, дворянську медаль? Та вона ж вас родила, вигодовала, до розуму довела; перше до дяка оддала учитись читати, а послі до волосного правління писати. Без неї, може б. Ви були пастухом, вівчарем або і свиней пасли”. Тетяна, як і Наталка Полтавка, переконана: “...хто презираєть рідних своїх, на такого ні в чім положитися не можна. Нічого не можна на його повірити, і такий єсть осоружніший между людьми, як паршива вівця в отарі” [78, с. 338]. Тому порушення Финтиком п’ятої і сьомої заповідей Тетяна нещадно карає сміхом, бо ж “шутка, кстати сделанная, больше дает иногда пользы, чем строгие наставления”.

Зауважимо, що у міркуваннях Тетяни йдеться не тільки про родинні, але й про національні цінності, про затаєний заклик до “згоди в сімействі”, яка зробить Україну “блаженною стороною” зі “щасливими людьми”.

Зрозуміло, що національна проблематика водевілю на цьому не вичерпується. Важливе місце посідають у ньому діалоги москаля Лихого, Михайла Чупруна й Тетяни, які вияскравлюють національне позиціонування героїв. Підкреслимо, що прості українці в Івана Котляревського виступають носіями

гідності й самоповаги. Наділений резонерськими міркуваннями просвітницької доби, Чупрун достойно відповідає на зверхній москалів закид “хохлы никуда не годятся, да голос у них хорош”, що співвітчизники відіграють чільну роль у державному житті, тобто українці не тільки не потребують цивілізаційного впливу з метрополії, а, навпаки, виступають активною політичною й інтелектуальною силою: “Ось заглянь в столицю, в одну і в другу, та заглянь в сенат, та кинься по міністрах, та тоді і говори – чи годяться наші куди, чи ні?” [78, с. 342]. Михайла дивує, як росіяни, навіть багато років живучи серед українців, не навчилися мови, не розуміють краси фольклору. Прикметно, що саме у пісні, на думку мудрого чумака Чупруна, виявляється ментальність етносу. Йому не імпонують “чужі” московські пісні:

“Солдат. Да спой-ка ты, хохлач, хотя одну русскую песню. Ну спой!.. Э, брат, стал!

Михайло. Вашу? А яку? Може, соколика або кукушечку?.. Може, лопушку або кумушку? Може, рукавичку або підпоясочку? Убирайся з своїми піснями!.. Правду сказать, есть що і переймати...” [78, с. 339].. Ні Лихой української, ні Тетяна російської пісні правильно заспівати не можуть, тож ідеться про національну своєрідність і неповторність, які можуть співіснувати, але не уподібнюватися. Той же фольклор засвідчує проблеми національних відносин, помилки і стереотипи у розумінні росіян і українців. Прислів’я, сказане солдатом про “негодных хохлов” ми прокоментували, а Михайло відповідає: “Пословиця?.. Коли на те пішло, так і у нас есть против москалів не трохи. Така, наприклад: з москалем знайся, а камень за пазухою держи; од чого ж вона вишла, сам розумний чолові, догадаєшся” [78, с. 340]. Власне, у цьому діалозі простежені проблеми національних взаємин, які акцентував драматург. Мудра Тетяна, котра уособлює в собі “разумную добродетель” просвітницької драми, намагається примирити це протистояння представників двох культур і ментальних позицій словами “Тепер чи москаль, чи наш – все одно: всі одного батька, царя білого діти”, – але розуміє, що “тільки в тім і разниця, що одні дуже шпаркі, а другі смирні...” [78, с. 341], тож універсалістська єдність – культурного й державного простору – не виключає національної самобутності.

Такою універсальною підставою для об’єднання виступає у п’єсі просвітницьке бажання викрити нерозумність життя “письменної” людини з метою її морального виховання. Поставши через “чаклунські” маніпуляції хитрого москаля перед очима благородних селян, Финтик падає на коліна, усвідомивши всю ницість власної поведінки, просячи “милосердия, пощады и прощения”. Він кається у гріхах, як “бездільник”, “дурак письменный”, “пронира и крючок// I хапун отменный” [78, с. 342].., обіцяючи, як на церковній сповіді,

спокутувати всі гріхи. Тож є надія на виправлення і провадження християнського життя. Виходить, що знову у п'єсі Івана Котляревського “великодушние” простих людей “проникло в совесть” “письменного” персонажа всі духовні сили прикласти для того, щоб “на деле доказать мое исправление”.

Торжество християнської моралі увінчує цю “легку дидактичну комедію” (Є. Нахлік). Як і “малороссийская опера” “Наталка Полтавка”, вона закінчується єдиним хором персонажів про вимріяний суспільний ідеал мирного співіснування і моральних взаємин у родині і країні: «Треба дружно з людьми жити,/ Треба так жінок любити,/ Щоб од бога не гріх,/ Щоб і людям не в сміх» [78, с. 345], аби Господь “благословляв і добро посилав”, а сміху не треба було б для лікування поведінкових вад.

У п'єсах “Наталка Полтавка” та “Москаль-чарівник” репрезентовано універсальні просвітницькі етичні цінності, оригінально переосмислені й перенесені на національний ґрунт. Художнє вивершення образів та конфліктів засвідчує відкритість українського письменства до світових культурних тенденцій зламу XVIII – XIX ст. і донині творять підґрунтя для формування національних культурних сучасного українця.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано вирішення важливої наукової проблеми, пов'язаної з розвитком гуманізації педагогічного процесу у вищій школі. На цій основі обґрунтовано практичні рекомендації, спрямовані на підвищення результативності гуманізації педагогічного процесу у вищій школі, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності, випускників.

За результатами виконання науково-дослідної теми кафедри педагогіки та суспільних наук «Гуманізація педагогічного процесу у вищій школі» викладачами підготовлено: монографій – 3; навчальних та науково-методичних видань – 9; статей у наукових фахових виданнях України – 50; статей в зарубіжних виданнях та виданнях, що входять до наукометричних баз – 13; опублікованих праць апробаційного характеру у збірниках наукових праць, виданнях, які не входять до переліку фахових видань, у матеріалах науково-практичних конференцій – 133. Серед опублікованих праць – дослідження П. Ворони [217], Л. Лебедик [94–151; 172–174; 378–379], М. Мовчана [182–184], Т. Оніпко [38; 217], І. Петренко [38], В. Сарапин [38; 217], В. Стрельнікова [217; 238–341], І. Тодорової [343], С. Шарої [364–365], магістрантів кафедри [17; 20; 22; 35; 49; 53; 62; 69; 79; 85; 88; 152–170; 178; 185; 210; 214; 235; 342; 347; 348; 350; 351; 362] та ін.

Поняття «гуманізація освіти» часто ототожнюється з її гуманітаризацією, хоча це зовсім різні речі. Гуманітаризація освіти зовсім необов'язково передбачає її гуманізацію, а підсилення гуманізації далеко не завжди веде до її гуманітаризації. Так акцент на посилення вербалізму в навчальному процесі, характерному для європейської системи освіти, привів до негативних наслідків: знизилась роль і значення практичного інтелекту і практичної діяльності, зник інтерес до природничих і технічних наук і, відповідно, рівень підготовки з даних предметів. Зарубіжні вчені це поняття іноді ототожнюють із посиленням децентралізації сфери освіти.

Пильна увага сучасного суспільства до проблеми гуманізації освіти пов'язана з еволюцією філософського світогляду, відповідно з яким у центрі наукової картини світу постає людина. До останнього часу наука вважалася тим об'єктивнішою, чим більше вона була очищена від зв'язку з суб'єктами, з індивідуальностями. Це стосувалося всіх без винятку гуманітарних наук, в тому числі педагогіки й психології. Тому традиційна система навчання була безособовою, «бездітною», здебільшого вона залишається такою і зараз. У межах такого підходу студент є об'єктом, а не суб'єктом навчально-

виховного впливу. Той, кого навчають, є інженерно-технологічним об'єктом, яким можна керувати зовнішніми впливами, за допомогою стандартів і нормативів. На цьому ґрунті виникає уявлення про якісь універсальні педагогічні технології, які ось-ось будуть знайдені, й усі проблеми вирішені, в чому проявляється нерозуміння того, що такої технології в принципі не може існувати.

Традиційна система навчання заснована на соціоцентричному підході, в межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація і професіоналізація з позицій максимальної суспільної користі. У межах даної моделі реалізується уявлення про те, що основною метою навчання є опанування певними знаннями, вміннями й навичками, тобто, зовні заданими нормативами. При цьому якість засвоєння знань визначається головним чином за тим, що і наскільки правильно й міцно студент запам'ятав і відтворив, виконав за зразком. У науці, особливо в гуманітарній, ці нормативи суб'єктивні й тому змінюються. В їх основі – ілюзія, помилкове уявлення, що зовнішнє безпосередньо формує внутрішнє. Особлива увага в досягненні цієї мети приділяється кінцевому результату. Навчання не орієнтоване на формування навичок саморозвитку особистості, оскільки ігнорує фактор спонтанності. Пізнавальна активність студентів залишається поза полем зору педагогів.

Хоча й існують певні напрацювання в галузі загальних підходів до гуманізації освіти, сьогодні немає оформленої в цілісному вигляді концепції, а особистісно орієнтовані технології навчання студентів ще знаходяться у стані становлення загальних уявлень. Все це потребує спільних і узгоджених дій в цьому напрямку вчених різних спеціальностей, насамперед філософів, педагогів, психологів, методистів. Гуманістична орієнтація передбачає відмову від пошуку універсальних технологій навчання, апіорно – їх варіативність залежно від індивідуальних особливостей студента, методів засвоєння ним навчального матеріалу. У межах якої-небудь однієї освітньої системи технології (форми і методи) навчання можуть і повинні варіюватися, поєднуватися, взаємодоповнюватися. Гуманізація освіти детермінована тенденцією до загальної гуманізації людського суспільства, однак вона може стати могутнім фактором стимулювання цього процесу.

Сучасне інформаційне суспільство створює додаткові можливості для ефективної освіти, в тому числі й для особистісного і професійного розвитку студентів. Серед фундаментальних ознак інформаційного суспільства, які впливають на досліджуваний нами процес, виділимо наступні.

Будь-який суб'єкт (людина, група тощо) у будь-який час і в будь-якому місці може одержати за плату чи безкоштовно будь-яку інформацію з питання, яке цікавить його особисто і є суспільно значимим. У суспільстві вироб-

ляється і функціонує необхідна для роботи інформаційна технологія. Існує розгорнута інфраструктура, яка забезпечує динамічний розвиток суспільства, створює, підтримує і розвиває гігантський комплекс інформаційних ресурсів. Вона здатна продукувати всі види інформації, у першу чергу наукову і професійну. Поряд із соціосферою, техносферою створена специфічна інфосфера для розвитку комунікаційних мереж, інформаційних технологій, що зв'язують будь-який континент чи регіон, все світове співтовариство воедино. Зі швидким ростом телекомунікацій, комп'ютерів і комп'ютерних терміналів і значним зменшенням вартості комп'ютерних операцій, стрімким збільшенням мережі сховищ, банків даних, проблема синтезування різних засобів, методів і шляхів передачі інформації в глобальному масштабі стає надзвичайно актуальною. Формується єдиний світовий інформаційний простір.

У ХХІ столітті від змагання в галузі техніки і технології людство переходить до змагання знань і ідей, а освіта стає ключем до майбутнього. У свою чергу, ключем до формування високорозвиненої системи освіти в нинішніх умовах є інформація, новітні інформаційні технології. Так, використання комп'ютерів і комп'ютерних мереж дає змогу: одержувати доступ до найрізноманітніших джерел інформації, галузевих баз даних з економіки, науки, освіти, культури, а також до урядових, університетських, суспільних, комерційних баз і регіональних сховищ інформації; спілкуватися з колегами, фахівцями, які працюють у найрізноманітніших галузях; брати участь в електронних конференціях; одержувати необхідну інформацію з різних куточків планети; мати доступ до електронних архівів програмного забезпечення для персональних комп'ютерів; обмінюватися інформацією з колегами з інших навчальних закладів; зв'язуватися з міжнародними освітніми системами (CAMPUS 2000 тощо).

В інформаційному суспільстві стає можливим вирішення наступних педагогічних завдань: індивідуалізувати процес навчання (з допомогою комп'ютера можна навчатися за спеціальною особистою програмою, у той час як підручник розрахований на всіх студентів, і викладач змушений застосовувати єдину методику навчання); налагодити дієвий зворотний зв'язок (робота з підручником такого зворотного зв'язку установити не може; комп'ютери можуть узяти на себе рутинну, але трудомістку роботу – перевірку знань, складання таблиць, здійснення арифметичних і логічних операцій тощо, даючи можливість викладачу і студенту займатися творчою роботою); збільшити швидкість ознайомлення студентів з матеріалом.

Отже, суспільний інтерес і увага до розвитку молодого покоління, гуманізація освіти і, особливо, сучасне інформаційне суспільство ставлять нові

вимоги до особистісного і професійного розвитку студента і створюють нові можливості для цього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсаямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 теорія та методика професійної освіти. К., 2005. 20 с.
2. Архипова С.П. Основи акмеології : навч. посіб. / Черкас. нац. ун-т ім. Б.Хмельницького. Черкаси : ЧНУ, 2004. 118 с.
3. Ащепков В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы. Майкоп : [б. и.], 1997. 307 с.
4. Бабанский Ю. К. Методическая работа в школе : организация и управление. М. : Педагогика, 1970. 170 с.
5. Бавина П. А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 26 с.
6. Бакли Р., Кэйпл Д. Теория и практика тренинга. СПб. : Питер, 2002. 352 с.
7. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. *Проблемы поэтики Достоевского*. 5-е изд., доп. Киев: Next, 1994. 511 с.
8. Безруков В. И. Проектирование управления педагогическими системами : методология, теория, практика : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Московский пед. гос. ун-т. М., 2005. 315 с.
9. Бельмаз Я. М. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спецвипуск 7. С. 23–33.
10. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : Монографія. Горлівка : вид-во ГДППМ, 2010. 304 с.
11. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1. С. 27–33.
12. Бізнес-тренінги для економістів : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко, О. О. Герасименко, О. Ю. Гулевич. К. : КНЕУ, 2007. 280 с.
13. Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя : кінець ХХ початок ХХІ століття. Одеса : М.П. Черкасов, 2009. 157 с.
14. Бодалев А.А. Психология общения. М.: «МОДЭК», 2002. 320 с.
15. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 21 с.
16. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учеб. пособие для студентов психологических факультетов и отделений университетов. М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2000. 368 с.
17. Бондаренко О. Д., Стрельников В. Ю. Зарубіжний досвід підготовки викладачів до дидактичного проектування. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2012-2013 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 109–115.
18. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу : функціональний аспект. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2015. Вип. 1-2 С. 11–18.
19. Бройтман С.Н. Поэтика эпохи синкретизма. *Теория литературы* : учебное пособие : В 2 т. / Под ред. Н. Д. Тамарченко. Т.2 : Бройтман С. Н. Историческая поэтика. М. : Издательский центр “Академия”, 2004.
20. Буграк О. М., Стрельников В. Ю. Технологія формування екологічної компетентності студентів. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2011-2012 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2012. С. 124–129.

21. Буш Г. Я. Диалогика и творчество. Рига : АВОТС, 1985. 317 с.
22. Вароді Я. І., Стрельніков В. Ю. Комунікативні методи та технології формування комунікативної компетентності майбутнього викладача. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ*. Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 196–201.
23. Васильева И.И. Психологические особенности диалога : дисс. ... канд. психол. наук. М. : 1984. 181 с.
24. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. М. : Эксмо, 2001. 175 с.
25. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учебное пособие. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
26. Ващенко Н. М. Управління навчальним процесом у системі підвищення кваліфікації. К. : Вища школа, 1987. 153 с.
27. Веселовский А.Н. Избранные труды и письма / РАН; Институт русской литературы (Пушкинский Дом)/ П.Р.Заборов (отв. ред.). СПб. : Наука, 1999. 365 с.
28. Вітвицька С. С. Педагогічна освіта магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 440 с.
29. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. К.: Либідь, 2005. 400 с.
30. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник / 3-тє вид., стереотип. К. : Академвидав, 2009. 616 с.
31. Воловиченко А. І., Кононенко Ю. С. Методика організації та дослідження процесу праці в навчальних закладах. К. : УПМККО, 1995. 84 с.
32. Гіптерс З. В. Культурологічний словник-довідник. К. : Професіонал, 2006. 328 с.
33. Гагарин А. С. Экзистенциалы человеческого бытия : одиночество, смерть, страх (от античности до Нового времени). Историко-философский аспект : дисс. ... докт. филос. наук : 09.00.03 – история философии / Урал. отд-ние РАН, Ин-т филос. и права. Екатеринбург, 2002. 355 с.
34. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06 – теорія та методика управління освітою / Державний вищий навчальний заклад “Університет менеджменту освіти” АПН України, Київ, 2009. 601 с.
35. Герей О. Ф., Стрельніков В. Ю. Модель підготовки викладачів коледжів до проектування технологій навчання. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2013-2014 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 24–29.
36. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2-х т. Т. 1. Пер. с фр. М. : Мир, 1992. 496 с.
37. Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм их значение для образования. *Вопросы философии*. 2002. №2. С.175–180.
38. Григорій Сковорода і Паїсій Величковський : постаті на тлі епохи : зб. наук. пр. за результатами Всеукр. наук.-практ. конф., (Полтава, 29 листоп. 2012 р.) [до 290-річчя з дня народження] / [ред. кол. : Т. В. Оніпко, І. М. Петренко, В. В. Сарاپин]. Полтава : ПУЕТ, 2013.
39. Гуманізм : сучасні інтерпретації та перспективи / [Пазенок В.С., Лях В.В., Соболев О.М., Райда К.Ю. та ін.] К. : Український Центр духовної культури, 2001. 380 с.
40. Гуменюк В. В. Науково-методична робота з педагогічними кадрами / В.В. Гуменюк, І. А. Наумчук. Хмельницький, 2005. 185 с.
41. Данисько О.Й. “Москаль-чарівник” І.П.Котляревського : до історії питання про джерела твору. *Наукові записки Полтавського літературно-меморіального музею І.П.Котляревського*. Випуск 3. К., 1961. С.48–52.
42. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М. : Институт экспериментальной социологии, СПб. : Алетейя, 1998. 288 с.

43. Дивак В. В. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи. К. : УПКККО, 1995. 180 с.
44. Драйден Г. Революція в навчанні / пер. з англ. Мирослава Товкало. К. : Літопис, 2011. 542 с.
45. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Кировоград : РВЦ КГПУ им. В. Винниченка, 2006. 604 с.
46. Єрмола А. М., Васильченко О. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : науково-метод. посібник. Харків : Курсор, 2006. 312 с.
47. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-є вид., допов. Х. : Основа, 2007. 128 с.
48. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика : проблемы стратегии и тактики : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова ; Тюм. гос. ун-т. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011. 176 с.
49. Загірова О. О., Стрельніков В. Ю. Тенденції розвитку екологічної освіти майбутніх суднових механіків у процесі їхньої професійної підготовки. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2013-2014 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 54–59.
50. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 304 с.
51. Зеров М. Нове українське письменство / Зеров М. Українське письменство / Упоряд. М. Сулима; Післям. М. Москаленка. К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2002. С.6 –105.
52. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. Изд. 2, доп. М. : Логос, 2000. 384 с.
53. Золотаренко Ю. В., Стрельніков В. Ю. Теоретичні і методологічні аспекти синдрому емоційного вигорання викладача у вищій школі. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2012-2013 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 128–134.
54. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 –Общая педагогика, история педагогики и образования. Нижний Новгород, 2009. 20 с.
55. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза. *Современная педагогика*. 2009. № 3. С. 8–9.
56. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості* : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
57. Иванов Д. О запрещении оперы-водевиля “Казак-стихотворец” : письмо А.А.Шаховского А.С.Шишкову”. *Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение*. VI (Новая серия) : К 85-летию Павла Семеновича Рейфмана. Тарту : Tartu Likely Kirjastus, 2008. С. 54–62.
58. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2010. 512 с.
59. Ирхина И. В. Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец 13.00.01 «Теория и история педагогики». Белгород, 2007. 46 с.
60. Иван Котляревський у документах, спогадах, дослідженнях. К. : Дніпро, 1969. 630 с.
61. Иванова С.М. Філософія. / Методичні рекомендації для слухачів педагогічного факультету МПК. К., 2006 С.41.

62. Ільченко О. В., Стрельніков В. Ю. Проектування мотиваційного компонента технології навчання. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2012-2013 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 135–141.
63. Казак-стихотворец : Текст А.А.Шаховского. Музыка К.А.Кавоса. *Русский музыкальный театр* : Хрестоматия по театральному искусству. М., 1941. –С.45–67.
64. Казанцева Л. С. Лидерские качества студентов медицинского вуза как объект исследования [Електронний ресурс] / Л. С. Казанцева. Режим доступа : <http://www.nauchforum.ru/ru/node/658>.
65. Казанцева Л.С. Лидерские качества студентов медицинского вуза как объект исследования [Электронный ресурс] / Л.С. Казанцева, Е.Ю. Жигарева // Материалы III Студенческой международной заочной конференции «Молодежный научный форум : гуманитарные науки». Режим доступа : <http://www.nauchforum.ru/ru/node/658>.
66. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 9–16.
67. Карнаух А.А. Вплив соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі на формування політичної культури студентської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. 2009. Вип. 1. С. 76-80.
68. Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество и культура/ Пер. с англ. под науч. ред. О.И.Шкарутана. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608с.
69. Керецман Л. В, Стрельніков В. Ю. Система виховної роботи у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ*. Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 206–211.
70. Китаева М. В. Я лидер. Курс становления. Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. 173 с.
71. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : методологія та практика. К. : ЗАТ Нічлава. 2003. 137 с.
72. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М. : Педагогика, 1989 с.73.
73. Кон И. С. Многоликое одиночество. *Знание – сила*. 1986. № 12.С. 40-42.
74. Кон И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989. 255 с.
75. Кондаш О. Хвилювання : страх перед випробуванням / Пер. із словац. К. : Рад. школа, 1981. 170 с.
76. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. М. : Педагогика, 1984. 80 с.
77. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. 196 с.
78. Котляревський І. П. Повне зібрання творів. К. : Наукова думка, 1969. 509 с.
79. Кошкарлова Л. В., Стрельніков В. Ю. Проектування інформаційних технологій навчання. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2011-2012 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2012. С. 144–146.
80. Крайг Г. Психология развития. 7-е изд. / Г. Крайг. СПб. : Питер, 2003. 992 с.
81. Краснощок І. П. Розвиток лідерських якостей студентів [Електронний ресурс]. Режим доступа : [http://Nz2012_112_29%20\(1\).pdf](http://Nz2012_112_29%20(1).pdf).
82. Краснощок І. П. Розвиток лідерських якостей студентів [Електронний ресурс]. Режим доступа : [file:///C:/Users/Alena/Downloads/Nz2012_112_29%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alena/Downloads/Nz2012_112_29%20(1).pdf).

83. Красовицкий М. Ю. От педагогической науки к практике / М. Ю. Красовицкий, Т. И. Беседа, А. В. Сердюк. К. : Рад. школа, 1991. 191 с.
84. Криворот К. М. Організація методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. *Управління школою*. 2008. № 1 (193). С. 29–31.
85. Крижановська Л. В., Стрельников В. Ю. Підготовка викладачів до індивідуально-стильового проектування технологій навчання. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2012-2013 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 147–153.
86. Крисюк С. Післядипломна освіта педагогічних кадрів : реалії і перспективи. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. С. 5–92.
87. Кроль Л.М., Михайлова Е.Л. Тренинг тренінгов : как закалялась сталь. М. : НФ Класс, 2004. 192с.
88. Крохмаль С. Г., Стрельников В. Ю. Сучасні парадигми застосування професійно-орієнтованих технологій навчання у вищій школі. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2013-2014 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 104–109.
89. Кубарькова Н.В. Лидерские качества педагога : сущность и структура [Электронный ресурс] / The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание, 2012. Режим доступа : [http ://www.emissia.org/offline/2012/1772.htm](http://www.emissia.org/offline/2012/1772.htm).
90. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. СПб. : Рыбинск, 1993. 302 с.
91. Кульневич С. В. Управление современной школой : организация и содержание методической работы / С. В. Кульневич, В. И. Гончарова, Т. П. Лакоценина. Ростов-н/Д : Учитель, 2003. Вип. II. 288 с.
92. Куница В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куница, Н. В. Казаринова, В.М. Погольша. СПб. : Питер, 2001. 544 с.
93. Лабиринты одиночества : Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. 624 с.
94. Лебедик Л. Использование педагогического наследия А.С. Макаренко в проектировании подготовки магистров педагогики высшей школы. *Edukacja i ekonomia*. Redakcja naukowa. V. Rajangu, T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 199–208.
95. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Серія : Педагогічні науки. Полтава, 2014. Вип. 14. С. 165–170.
96. Лебедик Л. В. Болонський процес і перспективи педагогічної підготовки магістрів. *Вища освіта України*. Додаток 4, том I (19). 2010. Тематичний Вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 237–244.
97. Лебедик Л. В. Використання інформаційних технологій для забезпечення якості системи підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. *Інформаційні технології 2017* : зб. тез IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (Київ, 18 трав. 2017 р.). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; відповід. за вип. : М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, В. П. Вембер, О. М. Глушак, О. С. Литвин, Н. П. Мазур. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 132–134.
98. Лебедик Л. В. Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у проектуванні змісту підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Вип. 12 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 184–189.

99. Лебедик Л. В. Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у підготовці магістрів педагогіки вищої школи. *Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі», присвячена 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка* (Полтава, 12-14 березня 2013 р.). / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2013. С. 95–97.
100. Лебедик Л. В. Гейдар Алиев о воспитании молодежи. *Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук. Межвузовский сборник научных статей*. Баку : Mutercim, 2013. №4. С. 331–334.
101. Лебедик Л. В. Дидактичні можливості електронних підручників. *Сучасна середня освіта : інновації, методологія, теорія, практика*. Тези доповідей на міжрегіональній науково-практичній конференції, 7 жовтня 2014 р. / За заг. ред. І. М. Бобер. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2014. С. 171–173.
102. Лебедик Л. В. Дидактичні принципи формування ІКТ-компетентностей майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Вип. 3(13). С. 215–219. Режим доступу : <http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/1-1-0-363>.
103. Лебедик Л. В. Ергономічні проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Превентивна безпека людини в сучасних умовах : матеріали Міжвузівського круглого столу, присвяченого Всесвітньому дню охорони праці* (Полтава, 28 квітня 2017 року). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 31–33.
104. Лебедик Л. В. Європейський досвід реформування системи підготовки викладачів вищої школи. *Зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка*. Вип. 64. Наукове видання : Педагогічні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. С. 81–87. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5586>
105. Лебедик Л. В. Инновационные технологии обучения магистров педагогики высшей школы. *Использование инновационного потенциала вуза при подготовке бакалавров и магистров*. Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Шарипова М. М., Раджабова Р. К. Душанбе : Ирфон, 2015. С. 20–25.
106. Лебедик Л. В. Інтеграція систем професійної підготовки педагогічних працівників у Європі й в Україні. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України* : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ, 28 жовтня 2016 р.). За заг. ред. В. В. Олійника. – К. : УМО НАПН України, 2016. С. 563–568.
107. Лебедик Л. В. Інформаційні технології у педагогічній підготовці магістрів. *Новітні інноваційні освітні технології : проблеми, розвиток та досвід впровадження* : матеріали XXXVII міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 28-29 березня 2012 р.) : в 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2012. Ч. 1. С. 84–85.
108. Лебедик Л. В. Компетентісний підхід до підготовки магістрів обліку і аудиту. *Бухгалтерський облік в управлінні підприємством : проблеми теорії та практики* : матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції 20-21 жовтня 2014 р. Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 194–199.
109. Лебедик Л. В. Компетентісний підхід до проектування системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Дидактика : часопис* / О. Ільченко (гол. ред.) ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. заг. педагогіки та андрагогіки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 17 : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. із міжнар. участю «Інноваційність в освіті : пошуки і перспективи розвитку» (Полтава, 22-23 листопада 2016 р.) С. 154–158.
110. Лебедик Л. В. Компетентісний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Зб. наук. праць Полтав.*

- нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Наукове видання : Педагогічні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. 66-67. С. 53–58.
111. Лебедик Л. В. Компоненти структури підготовленості викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / ред. кол. : акад. І. Ф. Прокопенко (голов. ред.) та інші; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 49. С. 80–95. Режим доступу : journals.hnpu.edu.ua/ojs/zasoby/article/download/.../4929
112. Лебедик Л. В. Критерії готовності майбутнього викладача до проектування дидактичних систем. *Зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Наукове видання : Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 69. С. 69–73.
113. Лебедик Л. В. Менеджмент підготовки викладачів вищої школи. *Наукові записки* / Ред. кол. : В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Вип. 141. Ч. II. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С.124–126.
114. Лебедик Л. В. Модульний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія : : Педагогічні науки. м. Старобільськ. № 6 (303) жовтень 2016. Ч. II. С. 52–60.
115. Лебедик Л. В. Моніторинг якості педагогічного професіоналізму магістрів економіки. *Вища освіта України*. Додаток 2 до №3, том III (28). 2011. Тематичний Вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 129–135.
116. Лебедик Л. В. Моніторинг якості системи підготовки викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : Тематичний Вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Додаток 1 до Вип. 36, Том II (62). К. : Гнозис, 2015. С. 465–473.
117. Лебедик Л. В. Наукові основи педагогічної практики магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Якість вищої освіти : вдосконалення змісту та організації практичної підготовки студентів* : матеріали XL Міжнар. наук.-метод. конф. (Полтава, 25-26 лютого 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 223–225.
118. Лебедик Л. В. Особливості проектування інноваційних технологій навчання. *Дидактика : часопис* / А. Бойко (гол. ред.) ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. заг. педагогіки та андрагогіки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Політехнічна освіта як засіб забезпечення ринку праці в Україні» (Полтава, 19-20 листопада 2013 р.). Вип. 14. С. 104–107.
119. Лебедик Л. В. Оцінювання культури вищого навчального закладу через якість здоров'язбережувального середовища. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : збірник статей за матеріалами IV Міжн. науково-практичної онлайн-конференції (Слов'янськ, 23-24 березня 2017 р.) у 2 томах. Гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2017. Т. 1. С. 495–500.
120. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів економіки на основі компетентнісного підходу. *Компетентнісний підхід до підготовки Вип. ників вищого навчального закладу* : матеріали XXXVI міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 22-23 березня 2011 р.) в 2 ч. Ч. 1. Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. 256 с. С. 174–176.
121. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах : монографія. Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. 165 с.

122. Лебедик Л. В. Педагогічний професіоналізм магістрів педагогіки : критерії, показники, рівні. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти* : матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, (Ірпінь, 29-30 березня 2012 р.). Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. В 4 ч. Ч. 2. секції 3, 4. С. 203–214.
123. Лебедик Л. В. Педагогічні ідеї Михайла Остроградського як методологічна основа підготовки викладачів вищих навчальних закладів споживчої кооперації. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 6. С. 22–26.
124. Лебедик Л. В. Перспективи використання європейського досвіду педагогічної підготовки викладачів економіки. *Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти : українські традиції та європейська практика* : збірник наукових праць I Всеукраїнського науково-методичного семінару, 29 жовтня 2010 р. Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011. С. 52–54.
125. Лебедик Л. В. Перспективи удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Підготовка соціального педагога на засадах партнерства*. Матеріали науково-практичної конференції (Харків, 24 листопада 2015 року). За редакцією М. П. Васильєвої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2015. С. 74–75.
126. Лебедик Л. В. Підготовка викладача вищої школи до проектування дидактичних систем на основі культурологічного підходу. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 10. С. 14–18.
127. Лебедик Л. В. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : науковий журнал*. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 2. С. 72–78.
128. Лебедик Л. В. Принципи вимірювання якості знань як результату навчання. *ABSTRACTS SECOND INTERNATIONAL SUMMER SCHOOL «EDUCATIONAL MEASUREMENTS : TEACHING, RESEARCH AND PRACTICE»*. 18-25 September 2010, Foros (Crimea, Ukraine). Nizhyn, 2010. С. 36.
129. Лебедик Л. В. Проблеми впровадження новітніх технологій навчання. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 27. Том IV (37) : Тематичний Вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2012. С. 238–243.
130. Лебедик Л. В. Проблеми освітнього менеджменту у підготовці магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Менеджмент розвитку соціально-економічних систем у новій економіці* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 14-15 травня 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 169–172.
131. Лебедик Л. В. Проектування інформаційних технологій фахової підготовки майбутніх педагогів. *Зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Наукове видання : Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 71. С. 60–64.
132. Лебедик Л. В. Проектування форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 25–28.
133. Лебедик Л. В. Психолого-педагогічні вимоги до викладача курсів дистанційного навчання. *Якість вищої освіти : методологічні та методичні підходи щодо впровадження дистанційних технологій навчання* : матеріали XXXVIII міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 23-24 січня 2013 р.) : в 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2013. Ч. 1. С. 148–150.

134. Лебедик Л. В. Розвиток комунікативних навичок викладача : метод. рек. до самостійного вивчення теми у змістовому модулі «Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу» з навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» для студентів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» та слухачів курсів підвищення кваліфікації МПК. Полтава : ПУЕТ, 2015. 16 с.
135. Лебедик Л. В. Роль майбутнього викладача вищої школи у формуванні своєї індивідуальності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* : збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. М. Ічанської. К. : Аграр Медіа Груп, 2018. С. 182–187.
136. Лебедик Л. В. Социально-профессиональное становление будущих преподавателей высшей школы. *Современные тенденции в образовании и науке : состояние и перспективы* : Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. : в 4 т. / под общ. ред. Г. Е. Накиповой, Т. А. Ханова. Қарағанды : КЭУК, 2018. Т. 1. С. 113–117.
137. Лебедик Л. В. Сучасна освітня ситуація і складники ефективного навчання : метод. рек. до самостійного вивчення теми у змістовому модулі «Загальні основи педагогіки вищої школи» з навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» для студентів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» та слухачів курсів підвищення кваліфікації МПК. Полтава : ПУЕТ, 2015. 25 с.
138. Лебедик Л. В. Сучасні наукові підходи до якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Якість вищої освіти : сучасні тенденції та перспективи розвитку освітньої діяльності вищого навчального закладу* : матеріали ХІ Міжнар. наук.-метод. конф. (Полтава, 18-19 лютого 2016 р.). Полтава : ПУЕТ, 2016. С. 200–203.
139. Лебедик Л. В. Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування технологій дистанційного навчання в умовах магістратури. *Дистанційна освіта : забезпечення доступності та неперервної освіти впродовж життя (E-Learning and University Education 2017)* : матеріали ХІІ Міжнародної науково-методичної конференції (Полтава, 9-10 лютого 2017 р.). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 233–235.
140. Лебедик Л. В. Технології підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Якість вищої освіти : чинники формування конкурентоспроможності Вип.ників* : матеріали XXXIX Міжнар. наук.-метод. конф. (Полтава, 23-24 січня 2014 р.) : у 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2014. Ч. 1. С. 205–207.
141. Лебедик Л. В. Требования Совета Европы к общим и профессиональным компетенциям будущих преподавателей экономики и торговли. «*Dezvoltarea relațiilor comerciale din perspectiva integrării economice a Republicii Moldova în circuitul economic internațional*», conferință științifico-practică internațională (2017 ; Chișinău). Conferința științifico-practică internațională «Dezvoltarea relațiilor comerciale din perspectiva integrării economice a Republicii Moldova în circuitul economic internațional» = «Development of trade relations from the perspective of economic integration of the Republic of Moldova in the international economy», September 21-22, 2017 Chișinău : [în vol.] / col. red. : Căpățînă Sofia [et al.] ; com. șt. : Larisa Șavga [et al.]. Chișinău : UCCM : INCE, 2017 Vol. 2. 2017. P. 200–203
142. Лебедик Л. В. Удосконалення форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки. *Журнал Київського університету ринкових відносин «Економіка, бізнес-адміністрування, право»*. 2018. Вип. № 4(4). С. 290–300.
143. Лебедик Л. В. Удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси : Черкаський університет імені Богдана Хмельницького, 2016. № 5. С. 73–79.

144. Лебедик Л. В. Управління якістю педагогічної підготовки магістрів економіки. *Управління якістю діяльності вищого навчального закладу за міжнародними стандартами менеджменту ISO 9001 :2008 : досвід впровадження та напрями вдосконалення* : матеріали XXXV міжнародної наук.-методичної конф. (Полтава, 25-26 березня 2010 р.). Полтава : РВВ ПУСКУ, 2010. С. 350–351.
145. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистров экономики как будущих преподавателей. *Международная научно-методическая конференция профессорско-преподавательского состава и аспирантов «Модернизация образовательной среды в условиях взаимодействия науки и практики» 9-10 апреля 2014 года*. Белгород : Белгородский университет кооперации, экономики и права, 2014. С. 220–225.
146. Лебедик Л. В. Формування загальних і професійних компетенцій магістрів педагогіки вищої школи. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»* : Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 4. С. 120–123.
147. Лебедик Л. В. Формування загальних і професійних компетенцій майбутніх викладачів економіки. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 2 (171). С. 11-14.
148. Лебедик Л. В. Формування організаційної функції у професійній компетентності майбутніх товаровзнавців. *Актуальні проблеми теорії і практики експертизи товарів* : матеріали I міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (Полтава, 18-20 берез. 2014 р.). Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 220–222.
149. Лебедик Л. В. Формування професійних компетенцій майбутніх викладачів вищої школи. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності і майбутнього* : збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 30-31 березня 2017 року) / ред. колегія : В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало ; укл. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 159–162.
150. Лебедик Л. В. Формування професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : Збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28. Том 1. С. 180–185.
151. Лебедик Л. В. Инновационные технологии образования взрослых : *Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития потребительской кооперации в условиях глобализации»*. Таджикский государственный университет коммерции. Душанбе, мая 2012. С. 30–37.
152. Лебедик Л. В., Алхасова Самира Бахтияр гызы. Лингвострановедческий комментарий как важный прием обучения иностранным языкам. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2012-2013 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 104–109.
153. Лебедик Л. В., Вароді Я. І. Інноваційні технології підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. *Україна Цивілізація. Том 5. Утвердження українського цивілізаційного простору : духовно-історичні передумови, сучасні тенденції та перспективи розвитку* / Карпатський університет імені Августина Волошина; Українська богословська академія ; редкол. : Бедь В. В. (гол. ред.), Гайданка Є. І. (відп. секр.), Урста С. В. та ін. Ужгород : Видавничий відділ КаУ, 2016. С. 282–294.
154. Лебедик Л. В., Спіріна В. В. Підготовка викладачів вищих навчальних закладів споживчої кооперації до проектування сучасних технологій навчання. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2013-2014 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 194–199.

155. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Інноваційні технології підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Актуальні проблеми та перспективи розвитку харчових виробництв, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 20-21 листопада 2014 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 310–312.
156. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Навчальна програма з дисципліни «Основи педагогіки» для студентів напряму 6.040302 «Інформатика». Полтава : ПУЕТ, 2015. 12 с.
157. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Дипломне проектування : метод. рек. щодо виконання, оформлення та підготовки до захисту дипломної роботи на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Полтава : ПУЕТ, 2015. 34 с.
158. Лебедик Л. В., Федик В. В. Теоретичні та методичні аспекти особистісно-орієнтованого навчання. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2014-2015 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 108–113.
159. Лебедик Л. В., Хебда А. С. Філософські і педагогічні основи підготовки майбутніх фахівців. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2014-2015 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 113–118.
160. Лебедик Л. В., Воронцова І. В. Педагогічні умови формування графічної компетентності студентів технічних коледжів. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2014-2015 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 27–33.
161. Лебедик Л. В., Гончар О. А. Чинники формування корпоративної культури майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2013-2014 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 29–34.
162. Лебедик Л. В., Джога О. В. Принципи використання професійно-орієнтованих технологій навчання майбутніх фахівців у кооперативних вищих навчальних закладах. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2013-2014 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 44–49.
163. Лебедик Л. В., Копитіна Л. П. Особливості лекції і семінару в умовах інтенсивного навчання у вищих навчальних закладах. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2013-2014 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 74–79.
164. Лебедик Л. В., Остремська О. А. Методи визначення рівня знань студентів при дистанційному навчанні. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2012-2013 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 160–166.
165. Лебедик Л. В., Петренко А. І. Формування педагогічних умінь у майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових статей магістрів спеціальностей «Технології в ресторанному господарстві», «Технології зберігання, консервування та переробки м'яса», «Маркетинг», «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014-2015 навчального року.* Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 163–169.
166. Лебедик Л. В., Рябовол Л. В. Методологічні аспекти дослідження проблеми управління навчально-творчою діяльністю студентів. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2011-2012 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2012. С. 173–178.

167. Лебедик Л. В., Собакар Т. М. Реалізація технології формування у студентів вищих навчальних закладів вмінь моделювання. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2014-2015 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 86-91.
168. Лебедик Л. В., Троценко І. В. Технологія проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2011-2012 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2012. С. 200–205.
169. Лебедик Л. В., Чернявська Н. В. Організаційно-виховні технології забезпечення ефективності роботи кураторів академічних груп. *Зб. наук. ст. магістрів ф-ту харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наук. досліджень 2012-2013 н. р.* Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 185–191.
170. Лебедик Л., Різніченко Р. Підготовка викладачів вищої школи до формування професійної компетентності майбутнього фахівця в умовах вищого професійного аграрного училища. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Софія Русова та сучасна українська освіта» та науково-практичного семінару «Соціалізація особистості в умовах інноваційного середовища»* (Полтава, 18-19 травня 2018 р.) / за заг. ред. Куторжевської Л.І. Полтава : Полтавська спеціалізована школа-інтернат №2 І-ІІІ ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової Полтавської обласної ради, 2018. С. 92–94.
171. Лебедик Л., Стрельников В. Його серце боліло з великої любові. *Поети-шістдесятники у національному відродженні України* : збірник наукових праць / ред. кол. П. В. Ворона, В. Ю. Стрельников, Т. В. Оніпко, В. В. Сарапин. Полтава : ПУЕТ, 2011. С. 25–28.
172. Лебедик Леся. Інноваційні підходи до проектування освіти дорослих. *Інновації в освіті* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16-17 жовтня 2012 р.). К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. С. 223–225.
173. Лебедик Леся. Компетентісний підхід у підготовці фахівців туристичної галузі. *Туризм як пріоритетний напрям соціально-економічного розвитку регіону* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 23-24 квітня 2015 р.). Чернівці : Чернівецький торговельно-економічний інститут КНТЕУ, 2015. С. 61–63.
174. Лебедик Леся. Погляди Григорія Сковороди на виховання. *Григорій Сковорода і Паїсій Величковський : постаті на тлі епохи* : зб. наук. пр. за результатами Всеукр. наук.-практ. конф., (Полтава, 29 листоп. 2012 р.) [до 290-річчя з дня народження] / [ред. кол. : Т. В. Оніпко, І. М. Петренко, В. В. Сарапин]. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 105–108.
175. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 576 с.
176. Лизинский В. М. О методической работе в школе. М. : Педагогический поиск, 2004 160 с.
177. Ліотар Ж.-Ф. Ситуація постмодерну. *Філософська та соціологічна думка*. 1995. № 5, 6.
178. Минько О. О., Стрельников В. Ю. Програмно-педагогічні засоби реалізації можливостей інформаційних технологій. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014-2015 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 55–60.
179. Мир Просвещения : Исторический словарь / Под. ред. В. Ферроне и Д. Роша. М. : Памятники исторической мысли, 2003. 668 с.

180. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : Московский психолого-социальный институт ; МОДЭК, 2002. 400 с.
181. Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. Вип.17 (70). С. 320–327.
182. Мовчан М. М. Самотність як феномен буття особистості : Монографія. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2009. 265 с.
183. Мовчан М. М. Страх самотності як різновид страху. *Гілея : науковий вісник* : Збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. К. : ВІР УАН, 2012. Випуск 64. С. 292–296.
184. Мовчан М. М. Феномен страху в сучасному світі. *Філософські обрії*. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г.Короленка. Випуск 28. Київ-Полтава, 2012. С. 94-102.
185. Модельська-Єрьоміна М. І., Стрельников В. Ю. Зміст і сутність поняття «педагогічна діагностика». *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2013-2014 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 124–129.
186. Моносова А. Ж. Книга для бизнес-тренера : технологии и искусство. СПб. : Речь, 2008. 250 с.
187. Мороз В. П. Особливості формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування : експертна оцінка [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 35. Режим доступу : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/11708/1/92.pdf>.
188. Мороз Л. З. Класицизм і драматургія Івана Котляревського. *Рідний край*. 2003. №2 (9). С. 93–98.
189. Москаленко В. В. Соціальна психологія. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 634 с.
190. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих : Кн. для учащихся. Просвещение, 1990. 191 с.
191. Мурти А. Самскара. *Иностранная литература*. № 12. 1984. С. 55.
192. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів : теорія та методика застосування : монографія. Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2012. 303 с.
193. Научитель Е. Д. Адаптация студента в вузе. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 7. С. 21–23.
194. Нахлік Є. Творчість Івана Котляревського : Замовчувані інтерпретації, дискусійні проблеми, спроба нового прочитання (з погляду літературних напрямів і течій). Львів : ОЛПР, 1994. 68 с.
195. Неборак В. Перечитана “Енеїда” : Спроба сенсового прочитання “Енеїди” Івана Котляревського на тлі зіставлення її з “Енеїдою” Вергілія. Львів : ЛВІЛШ “Астрон”, 2001. 248 с.
196. Нестуля О. О. Лідер вищого навчального закладу. *Проблеми функціонування вищих навчальних закладів економічного профілю* : матеріали Всеукр. наук.- практ. конф. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2009. С. 165–167.
197. Новиков М. М. З листа до А. О. Нікітіна. *Іван Котляревський у документах, спогадах, дослідженнях*. К. : Дніпро, 1969. С. 487.
198. Новікова Л.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. Науково-методичний посібник. Павлоград : ЗДІЕУ, 2008. 110 с.
199. Нудьга Г. Слово і пісня. Дослідження. К. : Дніпро, 1985. 342 с.

200. Облес І. І. Професійна підготовка викладача вищого навчального закладу : проблеми і перспективи. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Моніторинг якості освіти». К. : Інститут вищої освіти АПН України. 2007. Додаток 3 (т. 5). С. 168–171.
201. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 257 с.
202. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2008. 20 с.
203. Овдей С. В. Проблема социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Л., 1978. 184 с.
204. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... докт. філос. наук : спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. К. : КНУ, 2003. 36 с.
205. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи / В. І. Пуцов, С. В. Крисюк, А. І. Воловиченко [та ін.]. К. : УПКККО, 1995. 180 с.
206. Организационная психология / Сост. и общ. редакция Л. В. Винокурова, И. И. Скрипюка. СПб. : Питер, 2001. 512 с.
207. Організація навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету : навч.-практ. вид. / [Л. О. Савенкова, М. В. Артющина, Г. М. Романова та ін.]; за ред. М. В. Артющиної, Г. М. Романової. К. : КНЕУ, 2014. 321 с.
208. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М. : Педагогика, 1988. 136 с.
209. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи. Л. : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с.
210. Павелкіна У. В., Стрельніков В. Ю. Теоретико-методологічні засади навчання з використанням інноваційних технологій. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014-2015 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 60–65.
211. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи. Х. : Основа, 2005. 80 с.
212. Панарин А. С. Постмодернизм и глобализация : проект освобождения собственников от социальных и национальных обязательств. *Вопросы философии*. 2003. №6. С. 16–36.
213. Петровкая Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М. : МГУ, 1982. 168 с.
214. Пироженко В. В., Стрельніков В. Ю. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014-2015 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 65–70.
215. Попович М. Нарис історії культури України. К. : «АртЕк», 1999.
216. Поташник М. М. Проблемы перестройки методической работы в школе в условиях реформы. *Вопросы методической работы* : сб. науч. ст. М. : Дидактика, 1990. С. 17–21.
217. Поети-шістдесятники у національному відродженні України : збірник наукових праць / ред. кол. П. В. Ворона, В. Ю. Стрельніков, Т. В. Оніпко, В. В. Саррапин. Полтава : ПУЕТ, 2011.
218. Примаченко Я. В. Актуальные направления психологической подготовки руководителя-лидера. *Высшее образование сегодня*. 2009. №9. С. 42–46.

219. Психологія спілкування : навч. посіб. / [Л.О. Савенкова, В.В. Сгадова, Л.Л. Борисенко та ін.] ; за заг. ред. Л.О. Савенкової. К. : КНЕУ, 2015. 309 с.
220. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія. К. : Вища школа, 1997. 180 с.
221. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи : монографія / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : Нове слово, 2006. 299 с.
222. Романишина Л. М. Професійна підготовка майбутніх економістів до викладацької діяльності в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. К., 2009. № 2. С. 326–330.
223. Романова Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія. К. : КНЕУ, 2009. 252 с.
224. Рорти Р. Философия и будущее. *Вопросы философии*. 1994. №6. С.41–57.
225. Савельєва О. О. Оцінка лідерського потенціалу студентів як майбутніх управлінців. *Вісник Хмельницького національного університету*. Серія : Економічні науки. 2010. № 4. Т. 4. С. 81–84.
226. Савицька І. М. До питання формування лідерських якостей майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu_dk=3035.
227. Сбитнева В. Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении. *Педагогика*. 2008. №4. С. 12–14.
228. Свасьян К. Становление европейской науки. Ереван, изд. : издательство АН Армении. 1990. С. 311.
229. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник. К. : Вища школа, 2004. 335 с.
230. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. СПб. : Изд-во «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2012. 336 с.
231. Сидоренко О. Л. Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл : навч. посібник. Х. : ХДПУ, Майдан, 1997. 136 с.
232. Сисун М. Конфлікти між учителями й підлітками. *Психолог* (вкладка), лютий, № 6 (54), 2003. С. 1–32.
233. Сковорода Г. Сад божественних пісень / Підготовка тексту, передмова та коментарі Л.Ушкалова. Х. : Майдан, 2002. 126 с.
234. Сковорода Г. Твори : У 2 т. К. : ТОВ «Видавництво «Обереги», 2005. Т.2. 479 с.
235. Слюсар Д. В., Стрельников В. Ю. Психолого-педагогічні особливості формування пізнавальних інтересів у студентів. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2011-2012 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2012. С. 189–194.
236. Соболев О.М. Постмодерн : реконструкція гуманізму. *Постмодернізм у філософії, науці та культурі* : Вісник Харківського державного університету. №464. Харків : ХДУ. 2000. С.12–17.
237. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів : монографія. К. : «ЦП «Компринт», 2012. 514 с.
238. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.
239. Стрельников В. Компоненты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Edukacja i ekonomia*. Redakcja naukowa prof. dr. hab. V. Rajangu, dr. T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 213–221.
240. Стрельников В. Ю. Инновационные технологии обучения бакалавров экономики. *Использование инновационного потенциала вуза при подготовке бакалавров и магистров* : сборник материалов международной научно-практической конферен-

- ции /Под общ. ред. Шарипова М. М., Раджабова Р. К. Душанбе : Ирфон, 2015. С. 25–29.
241. Стрельников В. Ю. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов ресторанного обслуживания в процессе профессиональной подготовки. *Модернизация образовательной среды в условиях взаимодействия науки и практики* : материалы Международной научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов. Белгородский университет кооперации, экономики и права, 9–10 апреля 2014 года. Белгород, 2014. С. 110–120.
242. Стрельников В. Ю., Куторжевская О. А. Основные категории и понятия инновационных технологий обучения будущих учителей начальной школы. *Современные тенденции в образовании и науке : состояние и перспективы* : Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. : в 4 т. / под общ. ред. Г. Е. Накиповой, Т. А. Ханова. Караганды : КЭУК, 2018. Т. 1. С. 170–173.
243. Стрельников В. Ю., Лебедик Л. В. Особенности проектирования технологий образования взрослых. *Журнал Бакинского славянского университета*. Баку, 2012. С. 30–37.
244. Стрельников В. Ю., Лебедик Л. В. Проектирования содержания подготовки магистров специальности «Педагогика высшей школы». *Бакинский славянский университет; Лянкяранский государственный университет*. Баку-Лянкяран, 2–5 мая 2012. С. 30–37.
245. Стрельников В. Ю. Розвиток управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 21–24.
246. Стрельников В. Ю. А. С. Макаренко основоположник теорії проектування дидактичних систем. *Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка. Полтава, 12–14 березня 2013 р. / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2013. С. 163–165.
247. Стрельников В. Ю. Авторські курси на базі коледжів. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Софія Русова та сучасна українська освіта» та науково-практичного семінару «Соціалізація особистості в умовах інноваційного середовища»* (Полтава, 18–19 травня 2018 р.) / за заг. ред. Л. І. Куторжевської. Полтава : Полтавська спеціалізована школа-інтернат №2 I–III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової Полтавської обласної ради, 2018. С. 161–165.
248. Стрельников В. Ю. Авторські курси як форма підвищення кваліфікації викладачів. *Освіта. Технікуми. Коледжі : навчально-методичний журнал*. 2017. № 1,2 (42). С. 14–17.
249. Стрельников В. Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. № 31 (244). Черкаси : ЧНПУ імені Богдана Хмельницького, 2013. С. 71–74.
250. Стрельников В. Ю. Акмеологія як чинник економічної активності дорослого населення. *Проблеми та перспективи розвитку регіональної економіки* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів, молодих учених та науковців 12–14 квітня 2012 року / Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Кременчук, 2012. С. 31–33.
251. Стрельников В. Ю. Акселеративне навчання як умова професійного розвитку науково-педагогічних працівників. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України* : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В. В. Олійника. К. : УМО НАПН України, 2016. С. 263–267.

252. Стрельніков В. Ю. Використання теорій інтенсивного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. Зб. наукових праць / за ред. Г. М. Арзютова. К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 3К2 (71) 16. С. 316–319.
253. Стрельніков В. Ю. Вища освіта і Болонський процес : навч.-метод. посіб. для самостійного вивчення дисципліни студентами спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» за КМСОНП ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2012. 124 с.
254. Стрельніков В. Ю. Вітчизняні та зарубіжні теорії інтенсивного навчання дорослих. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. Вип. 64. С. 59–65.
255. Стрельніков В. Ю. Внесок видатних полтавських педагогів Антона Макаренка і Григорія Ващенка в теорію педагогічного проектування. *Четверті Череванівські наукові читання* : зб. наук. ст. за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції (з міжнародною участю) (до 100-річчя з часу створення історико-філологічного факультету в Полтаві), 25–26 жовтня 2018 року. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 128–136.
256. Стрельніков В. Ю. Дипломне проектування : Методичні рекомендації щодо виконання, оформлення та підготовки до захисту дипломної роботи студентами спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» за КМСОНП ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2012. 37 с.
257. Стрельніков В. Ю. Дискурсивний аналіз проблематики проектування інтерактивних технологій. *Актуальні проблеми сучасного економіко-гуманітарного дискурсу в Україні* : зб. матеріалів I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 28 квітня 2017 р., м. Кривий Ріг. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2017. С. 18–21.
258. Стрельніков В. Ю. Досвід проведення авторських курсів у Полтавському університеті економіки і торгівлі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 21–24.
259. Стрельніков В. Ю. Дослідження якості педагогічної практики магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Якість вищої освіти : вдосконалення змісту та організації практичної підготовки студентів* : матеріали XL Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 25–26 лютого 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 76–78.
260. Стрельніков В. Ю. Духовний світ індивідуальності студента. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* : зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. М. Ічанської. К. : Аграр Медіа Груп, 2018. С. 278–283.
261. Стрельніков В. Ю. Емоційний складник здоров'язберігаючого навчального середовища. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* / за ред. Г. М. Арзютова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. (56) 15. С. 343–347.
262. Стрельніков В. Ю. Ергономічний підхід до проектування педагогічних процесів у вищій школі. *Сучасні проблеми гуманітаристики : світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : Матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конфер. / Редкол. Бошицький Ю. Л., Чернецька О. В., Українець С. Я. Рівне : О. Зень, 2016. С. 154–158.
263. Стрельніков В. Ю. Застосування інтенсивного навчання у системі підвищення кваліфікації кадрів. *Вивчення та впровадження в Україні іноземного досвіду удо-*

- сконалення діяльності органів влади : матеріали VI Всеукраїнської наук.-практичної конф. за міжнародною участю (Полтава, 27 листопада 2013 р.). Полтава : ПолтНТУ, 2013. С. 198–199.
264. Стрельніков В. Ю. Застосування технології «діадної взаємодії». *Вивчення та впровадження в Україні іноземного досвіду удосконалення діяльності органів влади* : матеріали VI Всеукраїнської наук.-практичної конф. за міжнародною участю (Полтава, 22 листопада 2011 р.). Полтава : ПолтНТУ, 2011. С. 198–199.
265. Стрельніков В. Ю. Зміст курсів підготовки викладачів до дистанційного навчання. *Якість вищої освіти : методологічні та методичні підходи щодо впровадження дистанційних технологій навчання* : матеріали XXXVIII міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 23-24 січня 2013 р.) : в 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2013. Ч. 1. С. 137–140.
266. Стрельніков В. Ю. Інтенсивне кооперативне навчання майбутніх фахівців. *Якість вищої освіти : чинники формування конкурентоспроможності випускників* : матеріали XXXIX Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 23–24 січня 2014 р.) : у 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2014. Ч. 1. С. 210–212.
267. Стрельніков В. Ю. Інтерактивні технології навчання у підготовці магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Сучасні проблеми гуманітаристики : світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : Матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. / Редкол. Бошицький Ю. Л., Чернецька О. В., Українець С. Я. Рівне : О. Зень, 2013. С. 217–219.
268. Стрельніков В. Ю. Інформаційні технології в освіті дорослих. *Новітні інноваційні освітні технології : проблеми, розвиток та досвід впровадження* : матеріали XXXVII міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 28-29 березня 2012 р.) : в 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2012. Ч. 2. С. 130–132.
269. Стрельніков В. Ю. Компетентнісний підхід в акмеології. *Компетентнісний підхід до підготовки випускників вищого навчального закладу* : матеріали XXXVI міжвузівської наук.-методичної конф. (Полтава, 22–23 березня 2011 р.) : в 2 ч. Ч. 1. Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. С. 167–169.
270. Стрельніков В. Ю. Компоненти проектування у професійній діяльності педагога. *Сучасні проблеми гуманітаристики : світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : Матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. / Редкол. Бошицький Ю. Л., Чернецька О. В., Українець С. Я. Рівне : О. Зень, 2014. С. 217–219.
271. Стрельніков В. Ю. Критерії якості підготовки бакалаврів економіки. *Економіка, бізнес-адміністрування, право*. 2018. Вип. № 4(4). С. 301–308.
272. Стрельніков В. Ю. Менеджмент якості підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Менеджмент розвитку соціально-економічних систем у новій економіці* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14 15 травня 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 194–197.
273. Стрельніков В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО : Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. Вип. 2. Полтава : ПОІППО, 2012. С. 25–33.
274. Стрельніков В. Ю. Модель якостей викладача як проектанта технологій освіти дорослих. *Витоки педагогічної майстерності*. Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного ун-ту імені В.Г. Короленка. Вип. 10. Серія : Педагогічні науки. Полтава : Видавництво «АСМІ», 2012. С. 270–275.
275. Стрельніков В. Ю. Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця : Методичні рекомендації до виконання курсової роботи студентами спец. 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» за КМСОНП ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2012. 15 с.
276. Стрельніков В. Ю. Модернізаційні процеси у структуруванні педагогічної компетентності магістра економіки. *Авіаційна та екстремальна психологія у*

- контексті технологічних досягнень : збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. В. Сечейко. К. : Аграр Медіа Груп, 2017. С. 268–272.
277. Стрельніков В. Ю. Можливості модульної освіти для інтенсифікації навчання. *Підготовка соціального педагога на засадах партнерства* : матеріали науково-практичної конференції 24 листопада 2015 року / За редакцією М. П. Васильєвої. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2015. С. 25–27.
278. Стрельніков В. Ю. Наука основний чинник ноосфери. *Вчення В. І. Вернадського і сучасність* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Полтавський національний технічний ун-т імені Юрія Кондратюка. 2013. С. 147–149.
279. Стрельніков В. Ю. Основні категорії і поняття інноваційних технологій навчання. *Сучасна середня освіта : інновації, методологія, теорія, практика* : тези доповідей на міжрегіональній науково-практичній конференції, 7 жовтня 2014 р. / За заг. ред. І. М. Бобер. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2014. С. 297–300.
280. Стрельніков В. Ю. Особливості побудови курсів підготовки викладачів до проектування системи дистанційного навчання. *Дистанційна освіта : забезпечення доступності та неперервної освіти впродовж життя (E-Learning and University Education 2017)* : матеріали XLII Міжнародної науково-методичної конференції (м. Полтава, 9-10 лютого 2017 року). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 230–232.
281. Стрельніков В. Ю. Особливості проектування змісту освіти дорослих. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси : ЧНПУ імені Богдана Хмельницького, 2012. № 30 (243). С. 71–74.
282. Стрельніков В. Ю. Оцінювання корпоративної культури навчального закладу через якість корпоративного середовища. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. Вип. 2 (7). Херсон, 2012. С. 442–448.
283. Стрельніков В. Ю. Педагогічна діагностика якості підготовки майбутніх фахівців : *Морские технологии : проблемы и решения 2014* : Материалы Всеукраинской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников. Керчь : Керченский государственный морской технологический университет, 2014. С. 210–220.
284. Стрельніков В. Ю. Педагогічні принципи Григорія Сковороди. *Григорій Сковорода і Паїсій Величковський : постаті на тлі епохи* : зб. наук. пр. за результатами Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава, 29 листоп. 2012 р. [до 290-річчя з дня народження] / [ред. кол. : Т. В. Оніпко, І. М. Петренко, В. В. Сарапін]. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 101–104.
285. Стрельніков В. Ю. Педагогічні умови запровадження дидактичної системи вищої школи України на рівні європейських стандартів. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : Тематичний Вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2012. Додаток 1 до Вип. 27. Том I (34). С. 426–431.
286. Стрельніков В. Ю. Підготовка бакалаврів економіки за міжнародними стандартами. *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Наукове видання «Педагогічні науки». Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 69. С. 52–57.
287. Стрельніков В. Ю. Підготовка викладачів на курсах підвищення кваліфікації до впровадження системи інтенсивного навчання. *Цілі сталого розвитку : глобальні та національні виміри* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (5–6 квітня 2017 р.). К. : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2017. С. 314–317.
288. Стрельніков В. Ю. Підготовка викладачів на курсах підвищення кваліфікації до впровадження системи електронного навчання. *Інформаційні технології 2017* : зб.

- тез IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 18 трав. 2017 р., м. Київ / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; відповід. за вип. : М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, В. П. Вембер, О. М. Глушак, О. С. Литвин, Н. П. Мазур. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 254–256.
289. Стрельніков В. Ю. Підготовка вчителів фізичної культури до проектування системи інтенсивних тренувань. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Збірник наукових праць. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2012. Вип. 36. С. 80–84.
290. Стрельніков В. Ю. Підготовка магістрів педагогіки вищої школи за міжнародними стандартами ISO 9001 :2008. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти* : матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, (Ірпінь, 29-30 березня 2012 р.) : в 4 ч. / секції 3, 4. Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. Ч. 2. С. 309–320.
291. Стрельніков В. Ю. Підготовка магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» до соціальної діяльності. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери : надбання, проблеми, перспективи* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 23-24 березня 2012 року) / Ред. колегія : Романовська Л.І. (голова) та ін. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Хмельницький національний університет, каф. соц. роб. і соц. педагог. Хмельницький : ХНУ, 2012. С. 122–124.
292. Стрельніков В. Ю. Підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до проектування системи інтенсивних тренувань. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип. 5 (30) 13. К. С. 361–365.
293. Стрельніков В. Ю. Підготовка педагогічних кадрів до діяльності проектування системи інтенсивного електронного навчання. *Вісник Глухівського НПУ*. Глухів, 2012. С. 30–37.
294. Стрельніков В. Ю. Практична підготовка та стажування : метод. рекомендації щодо проходження стажування студентами спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2012. 45 с.
295. Стрельніков В. Ю. Презентація авторських курсів на базі коледжів. *Сорочинський ярмарок історична пам'ятка ярмаркування в Україні* : Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 20-ій річниці Проекту відродження Сорочинського ярмарку (22 серпня 2018 р.) / упоряд. і відп. ред. М. І. Степаненко, В. П. Титаренко, А. Ю. Цина. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 151–153.
296. Стрельніков В. Ю. Принципи інтенсифікації навчання. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності і майбутнього* : збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30-31 березня 2017 року) / ред. колегія : В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало ; укл. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 263–265.
297. Стрельніков В. Ю. Принципи побудови змістовних модулів в системі інтенсивного навчання. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 5. С. 125–131.
298. Стрельніков В. Ю. Проблема проектування дидактичних систем у сучасному науковому дискурсі. *Актуальні проблеми сучасного економіко-гуманітарного дискурсу в Україні* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 27 квітня 2018 р., м. Кривий Ріг. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2018. С.13–16.
299. Стрельніков В. Ю. Проблеми впровадження модульної системи підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-*

- Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди* : Тематичний Вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Додаток 1 до Вип. 36. Т. II (62). К. : Гнозис, 2015. 270–277.
300. Стрельніков В. Ю. Проблеми готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 3 (180). С. 5–8.
301. Стрельніков В. Ю. Проблеми та перспективи формування професійних компетенцій майбутніх спеціалістів сфери ресторанного обслуговування. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 2. С. 48–51.
302. Стрельніков В. Ю. Проблеми та перспективи формування професійної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Документно-інформаційні комунікації в умовах глобалізації* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 22 листопада 2018 р. / редкол. : І. Г. Передерій, О. Є. Гомотюк та ін. Полтава : ПолтНТУ, 2018. С. 23–28.
303. Стрельніков В. Ю. Проектувальна майстерність як складник професійної культури педагога. *Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з нагоди 40-річчя факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (9–10 жовтня 2018 року) / за ред. В. П. Титаренко, А. Ю. Цини; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 43–50.
304. Стрельніков В. Ю. Проектування вчителем інтерактивних технологій навчання на основі електронних освітніх ресурсів. *Фізико-математична освіта* : наук. журн. 2017. Вип. 4(14). С. 348–351.
305. Стрельніков В. Ю. Проектування змісту навчання з метою його інтенсифікації. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. Старобільськ, 2016, № 6 (303) жовтень. Ч. I. С. 50–57.
306. Стрельніков В. Ю. Проектування інтерактивних технологій навчання дорослих. *Підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму в умовах сучасних соціально-економічних змін* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Україна Болгарія, 19–28 вересня 2012 року. Черкаси : ПП Чабаненко, 2012. С. 211–217.
307. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ. 2006. 375 с.
308. Стрельніков В. Ю. Проектування технологій освіти дорослих з обмеженими фізичними можливостями. *Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького*. Черкаси : ЧНПУ, 2012. С. 91–99.
309. Стрельніков В. Ю. Професійна підготовка бакалаврів економіки на основі міжнародних стандартів. *Дидаскал* : часопис / А. Бойко (гол. ред.) ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. Вип. 14. С. 21–24.
310. Стрельніков В. Ю. Професійна підготовка вчителів засобами сучасних технологій навчання. *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 70. С. 27–30.
311. Стрельніков В. Ю. Професійний розвиток майбутнього фахівця як складник його соціальної діяльності у контексті сучасної соціокультурної ситуації. *Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства : теоретичні та прикладні проблеми* : монографія / С. П. Архипова, Т. М. Десятов, І. І. Кругляк та ін. ; за заг. ред. С. П. Архипової. Черкаси : Вид. ФОП Гордієнко Є. І., 2014. С. 19–46.
312. Стрельніков В. Ю. Розвиток започаткованої А. С. Макаренком теорії проектування дидактичних систем. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. /

- Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. Вип. 12. С. 300–305.
313. Стрельніков В. Ю. Розвиток проектувальної майстерності майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* / Зб. наукових праць / За ред. Г. М. Арзютова. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 3К (45) 14. С. 395–399.
314. Стрельніков В. Ю. Семен Устимович Гончаренко мій Великий Вчитель. *Лицар педагогічної науки* : науково-популярне видання до 90-річчя від дня народження академіка Семена Устимовича Гончаренка / за заг. ред. Л. Б. Лук'янової ; упоряд. : О. В. Аніщенко, А. М. Самко. К. : ТОВ «ДКС-Центр», 2018. С. 107–111.
315. Стрельніков В. Ю. Система інтенсивного електронного навчання магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Якість вищої освіти : сучасні тенденції та перспективи розвитку освітньої діяльності вищого навчального закладу* : матеріали ХІІ Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 18–19 лютого 2016 р.). Полтава : ПУЕТ, 2016. С. 240–242.
316. Стрельніков В. Ю. Спогади про Станіслава Варвянського земляка, колегу, старшого товариша і друга. *Береги пам'яті. До 80-річчя професора, доктора філософських наук Станіслава Михайловича Варвянського* : книга спогадів. Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 65–72.
317. Стрельніков В. Ю. Теоретико-методологічні основи формування духовної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2016. Вип. 2. С. 38–43.
318. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади технології інтенсивного електронного навчання. *Дидаскал* : часопис / О. Ільченко (гол. ред.) ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. заг. педагогіки та андрагогіки : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. із міжнар. участю «Інноваційність в освіті : пошуки і перспективи розвитку», 22–23 листопада 2016 р. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 17. С. 237–241.
319. Стрельніков В. Ю. Теоретичні основи побудови концепції дидактичної системи підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 5. С. 13–15.
320. Стрельніков В. Ю. Теорії інтенсивного навчання майбутніх викладачів. *Сучасні проблеми гуманітаристики : світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конфер. / Редкол. Бошицький Ю. Л., Чернецька О. В., Українець С. Я. Рівне : РІКУП НАНУ, 2015. С. 203–207.
321. Стрельніков В. Ю. Техніки нейролінгвістичного програмування для створення кооперативних взаємин зі студентами. *Превентивна безпека людини в сучасних умовах* : матеріали Міжвузівського круглого столу, присвяченого Всесвітньому дню охорони праці (м. Полтава, 28 квітня 2017 року). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 26–28.
322. Стрельніков В. Ю. Технології «діадної взаємодії» та ситуаційного навчання студентів. *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. Вип. 71. С. 34–38. Режим доступу до ресурсу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10120>
323. Стрельніков В. Ю. Технологія «діадної взаємодії» в роботі тьютора. *Людина, природа, техніка у ХХІ столітті* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. Полтава, 26–27 квітня 2012 року. Полтавська державна аграрна академія. С. 30–32.

324. Стрельніков В. Ю. Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. Харків, 5-6 квітня 2012 року. Харківська національна академія міського господарства. С. 18–19.
325. Стрельніков В. Ю. Технологія інтенсивного електронного навчання : вітчизняний та зарубіжний досвід. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. 66-67. С. 19–24.
326. Стрельніков В. Ю. Тьюторські технології «діадної взаємодії» та ситуаційного навчання («кейс-метод»). *Проблеми та перспективи розвитку регіональної економіки* : матеріали VII Міжнар. наук.-метод. конф. Кременчук, 12-14 квітня 2012 року. Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. С. 18–26.
327. Стрельніков В. Ю. Удосконалення форм навчання у сучасній вищій школі : верифікація ідей Михайла Остроградського. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 6. С. 12–17.
328. Стрельніков В. Ю. Управління якістю підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Вища освіта України*. Тематичний Вип. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К. : 2011. Додаток 2 до №3, том II (27). С. 393–398.
329. Стрельніков В. Ю. Формування здоров’язбережувального навчального середовища університету шляхом регулювання емоційних станів його суб’єктів. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : збірник статей за матеріалами IV Міжн. науково-практичної онлайн-конференції (Слов’янськ, Україна, 23-24 березня 2017 р.) у 2 т. / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов’янськ : ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет, 2017. Т. 1. С. 520–527.
330. Стрельніков В. Ю. Формування колективного суб’єкта у інтенсивному кооперативному навчанні майбутніх економістів. *Науковий вісник ПУЕТ*. Серія : Економічні науки. 2012. № 6 (51). С. 200–205.
331. Стрельніков В. Ю. Формування професійних компетенцій майбутніх товаровзнавців. *Актуальні проблеми теорії і практики експертизи товарів* : матеріали I міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 18-20 берез. 2014 р.). Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 246–247.
332. Стрельніков В. Ю. Формування професійних компетенцій спеціаліста сфери ресторанного обслуговування. *Актуальні питання розвитку та організації готельно-ресторанного бізнесу в сучасних умовах* : Матеріали Всеукр. інтернет-конф. викладачів, аспірантів та студ., 20-21 березня 2014 р., м. Донецьк / редкол. : Азарян О.М. (голова оргком.) та ін.]. Донецьк : ДонНУЕТ, 2014. С. 26–28.
333. Стрельніков В. Ю. Функції емоцій у здоров’язберігаючому навчальному середовищі. *Наукові записки ПОППО*. Вип. 3. Полтава : ПОППО, 2012. С. 30–34.
334. Стрельніков В. Ю. Функції емоцій у здоров’язберігаючому навчальному середовищі. *Педагогіка здоров’я* : матеріали II Всеукраїнської заочної наук.-практ. конф. Харків. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. С. 18–26.
335. Стрельніков В. Ю. Шляхи формування професійних компетенцій магістрів обліку і аудиту. *Бухгалтерський облік в управлінні підприємством : проблеми теорії та практики* : матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції 20-21 жовтня. 2014 р., Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 217–219.
336. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. У МПК ПУЕТ знайдено найкращу форму підвищення кваліфікації авторські курси. *Вісті Центральної спілки споживчих товариств України*. 2013. 12 груд. С. 1, 12–13.

337. Стрельников В. Ю., Бритченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
338. Стрельников В. Ю., Жук Л. Б. Принципи організації системи інтенсивного вивчення правових дисциплін фахівцями з економіки. *Україна Цивілізація. Том 5. Утвердження українського цивілізаційного простору : духовно-історичні передумови, сучасні тенденції та перспективи розвитку* / Карпатський університет імені Августина Волошина; Українська богословська академія ; редкол. : Бедь В. В. (гол. ред.), Гайданка Є. І. (відп. секр.), Урста С. В. та ін. Ужгород : Видавничий відділ КаУ, 2016. С. 258–264.
339. Стрельников В. Ю., Лебедик Л. В. Інноваційні технології підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Актуальні проблеми та перспективи розвитку харчових виробництв, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 20–21 листопада 2014 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 310–312.
340. Стрельников В. Ю., Лейко С. В. Загально-дидактичні принципи формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В.Г. Короленка. Серія : Педагогічні науки. Полтава, 2014. Вип. 14. С. 260–267.
341. Стрельников Віктор. Технологія акселеративного навчання магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Інновації в освіті* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2012 р.) : тези доповідей. К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. С. 101–103.
342. Телеп О. А., Стрельников В. Ю. Компетентнісний підхід до формування фахівця з бібліотечної справи. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014-2015 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 103–108.
343. Тодорова І. С. Компоненти діалогічного педагогічного спілкування. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* : Матер. всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 28-29 жовтня 2016 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2016. С. 111–113. <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/5378>
344. Торн К., Маккей Д. Тренінг. Настольная книга тренера. Спб. : Питер, 2001. 208 с.
345. Тренінг управлінських компетенцій : навч. посіб. / Н.Ю.Бутенко, А.Є.Черпак. К. : КНЕУ, 2011. 444 с.
346. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. / Г.О. Ковальчук, Н.Ю. Бутенко, М.В. Артюшина та ін. К. : КНЕУ, 2006. 320 с.
347. Троцько М. В., Стрельников В. Ю. Формування у студентів економічних спеціальностей умінь моделювання. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2012-2013 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 167–173.
348. Удовика Т. К., Стрельников В. Ю. Формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів ВНЗ в умовах магістратури. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2011-2012 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2012. С. 206–211.
349. Уманский А. Л. Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений / В. Б. Сбитнева. Кострома : КГТТУ им. Н. А. Некрасова, 1994. 218 с.

350. Федина Т. Г., Стрельников В. Ю. Характеристика базових технологій для формування професійно-орієнтованої технології навчання майбутніх фахівців. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2013-2014 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2014. С. 214–219.
351. Філевська С. М., Стрельников В. Ю. Технологія організації інтенсивного навчання. *Збірник наукових статей магістрів факультету харчових технологій, готельно-ресторанного і туристичного бізнесу ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2011-2012 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2012. С. 211–215.
352. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика : пер. с нем / К.Фопель. М. : Генезис, 2013. 272 с.
353. Фролов А. Г., Хомочкина С. А. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе. *Образовательные технологии и общество*. 2006. № 9 (2). С. 265–276.
354. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. *Время и бытие*. Статьи и выступления; пер. с нем. М. : Гнозис, 1993. С.157–198.
355. Хараш А. У. Личность, сознание и общение : К обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий. *Хрестоматия по педагогической психологии* / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М. : Междунар. пед. акад., 1995. С. 216–227.
356. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2004. 204 с.
357. Хахула Л. П. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 1998. 196 с.
358. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К. : Магістр-S, 1998. 200 с.
359. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 478 с.
360. Чайкіна Н. О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 1997. 24 с.
361. Человек один не может... : [о проблемах одиночества]. М. : Советская Россия, 1989. 203 с.
362. Чернушич К. Ю., Стрельников В. Ю. Інноваційні технології навчання фахівців юридичних спеціальностей. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014-2015 навчального року*. Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 123–128
363. Чурекова Т. М. Адаптация молодых специалистов к профессионально-педагогической деятельности. *Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях* : сб. материалов Всерос. заочной науч.-практ. конф., (Белгород, 15–18 декабр. 2009 г.) / под ред. В. С. Севостьянова, В. Ш. Гузаирова, Н. Н. Реутова. Белгород : ИП Остащенко А. А., 2009. С. 353–358.
364. Шара С. О. Професійна адаптація молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2018. 240 с.
365. Шара С. О. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. П.Х, 2013. 198 с.

366. Шаховской А.А. Казакъ стихотворец : Анекдотическая опера водевиль : въ одномъ дѣйствіи. *Сочиненія князя А.А.Шаховского*. С.-Петербургъ : изданіе А.С.Суворина, 189. С.29–39.
367. Швалб Б. М. Одиночество : социально-психологические проблемы / Б. М. Швалб, О. В. Данчева. К. : Україна, 1991. 270 с.
368. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2005. 23 с.
369. Шевчук В. Муза роксоланська. *Українська література XVI XVIII століть* : У 2-х кн. Книга 2 : Розвинене бароко. Пізнє бароко. К. : Либідь, 2005. 726 с.
370. Щепкін А. С. З “Краткого очерка жизни М. С. Щепкина и артистической его деятельности на сценическом поприще”. *Іван Котляревський у документах, спогадах, дослідженнях*. К. : Дніпро, 1969. С.78–82.
371. Щербатых Ю. В. Психология страха : популярная энциклопедия. М. : Эксмо, 2007. 512 с.
372. Энциклопедия для детей. Том 18. Человек. Ч. 2. *Архитектура души. Психология личности. Мир взаимоотношений. Психотерапия* / Глав. ред. В. А. Володин. М. : Аванта +, 2002. 640 с.
373. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому процесі загальноосвітньої школи. *Наука і освіта*. 2004. № 7. С. 328–330.
374. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. 2-е изд. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.
375. Ярцевъ А. А. Князь Александръ Александровичъ Шаховской. Опытъ біографіи. С.-Петербургъ : Типографія Императорскихъ Спб. театровъ , 1896. С.33–34.
376. Яценко М. Т. Іван Котляревський. *Котляревський І. П. Поетичні твори. Драматичні твори. Листи*. К. : Наукова думка, 1982. С. 5–34.
377. Best St. Kellner D. Kevin Kelly's Complexity Theory : The Politics and Ideology of Self-Organizing Systems // <http://www.uta.edu/huma/illuminations/best7.htm>
378. Lebedyk L. Planning technologies for the preparation of high school teachers based in the experience of European countries : *Study of problems in modern science : new technologies in engineering, advanced management, efficiency of social institutions*. Monograph : edited by Shalapko Yuriy, Wyszowska Zofia, Musial Janusz, Paraska Olga. Bydgoszcz, Poland : University of Technology and Life Sciences, 2015. С. 749-760.
379. Lebedyk L. Professional competence of masters of pedagogics higher school. *Theory and Practice of Contemporary Management* : Materials of I International Scientific-Practical Conference, (Batumi, 17-18 October, 2014). Tbilisi, Universal, 2014. P. 292–296.
380. Wilson M. S. Effective Developmental Leadership : *A Study of the Traits and Behaviors of a Leader Who Develops Both People and Organization* : dissertation for the degree of PhD. Louisiana State University, 2004. 111p.