

# НАУЧЕН ВЕКТОР НА БАЛКАНИТЕ



**2017**  
**№ 1**



Основано през 2017 г.

16+

# НАУЧЕН ВЕКТОР НА БАЛКАНИТЕ

№ 1  
2017

Излизащо на всеки 3  
месеца научно списание  
(4 пъти в годината)

Основател - «Научен хронограф» ЕООД

**Главен редактор**

Линков Александър Йорданов, PhD, доцент

**Заместник главен редактор:**

Абасова Къзългюл Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор  
Берберян Ася Суреновна, доктор на психологическите науки, професор  
Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент  
Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент  
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор  
Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридиче-  
ските науки, доцент

Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор  
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, професор  
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор  
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки

**Редакционна колегия:**

Борисов Галин Цоков, доктор, професор  
Бурдева Тая Викторова, доктор, доцент  
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор  
Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор  
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор  
Дамянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор  
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор  
Джабарова Юлия Владимировна, доктор, доцент  
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент  
Зибарев Александър Григориевич, член-кореспондент на Руската академия на науките,  
доктор на икономическите науки, професор, главен научен сътрудник  
Коберник Александър Михайлович, доктор на педагогическите науки, професор  
Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор  
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент  
Коростелев Александър Алексеевич, доктор на педагогическите науки, доцент  
Костова Иванка Милкова, доктор, професор  
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор  
Мордовцев Андрей Юриевич, доктор на юридическите науки, професор  
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор  
Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент  
Розенберг Геннадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките,  
доктор на биологическите науки, професор  
Севастьянов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент  
Станев Велин Стефанов, доктор, професор  
Тсириготис Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор  
Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор  
Фиделнос Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор  
Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор  
Швитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор  
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор  
Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор  
Янев Борян Георгиев, доктор, доцент

**Отговорен секретар**

Клинкова Ина Атанасова

Компютърен набор:  
Никола Николов

Технически редактор:  
Йорданка Петкова

Адрес на редколегия, учредител,  
редакция и издател -  
«Научен хронограф» ЕООД:  
България, гр. Перушица 4225,  
Област Пловдив, Община  
Перушица, ул. "Д. Малинчев", №33  
Тел.: +359895612046  
E-mail: hronist@abv.bg  
Сайт: sci-vector-balkans.com

Подписано за печат 23.12.2017.  
Излиза на 26.12.2017.  
Формат 60x84 1/8.  
Оперативен печат.  
Условно отпеч. листове 7,23.  
Тираж 50 екз. Поръчка 2-17-12.

Печатница "Fast Print Books"  
Ул. "Густав Вайганд" 1, 4000  
Център, Пловдив, България  
Свободна цена

## ИНФОРМАЦИЯ ЗА ЧЛЕНОВЕТЕ НА РЕДАКЦИОННАТА КОЛЕГИЯ

### **Главен редактор**

Линков Александър Йорданов, PhD, доцент  
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)

### **Заместник главен редактор:**

Абасова Къзългол Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор, заместник декан на факултета по социални науки и психология (Бакински държавен университет, Баку, Азербайджан)  
Берберян Ася Суреновна, доктор на психологическите науки, професор, завеждащ катедра „Психология“ (Руско-Арменски Славянски университет, Ереван, Армения)  
Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент, проректор по наука и акредитация (Университет “Туран”, Алма-ата, Казахстан)  
Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор (Толятински държавен университет, Толяяти, Русия)  
Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор (Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)  
Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридическите науки, доцент, завеждащ катедра „Теория и история на Руското и международно право“ (Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)  
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, професор (Умански педагогически университет, Уман, Украйна)  
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор (Гродненски държавен университет, Гродно, Беларусия)  
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки, завеждащ общо университетската катедра по педагогика (Таджикски национален университет, Душанбе, Таджикистан)

### **Редакционна колегия:**

Борисов Галин Цоков, доктор, професор, заместник декан на педагогическия факултет, директор на департамента за квалификация и професионално развитие на педагогическите специалисти, катедра „Педагогика и управлението на образованието“ (Пловдивски университет Паисий Хилендарски, Пловдив, България)  
Бурдева Тая Суринова, доктор, доцент, ръководител на катедра „Музика“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор, проректор по научната работа (Липецки държавен педагогически университет, Липецк, Русия)  
Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор, старши научен сътрудник, завеждаща отдел «Дидактика» (Институт по педагогика към Националната Академия за педагогически науки на Украйна, Киев, Украйна)  
Дамянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор, ръководител на катедра „Естетическо възпитание“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор (Умански държавен педагогически университет, Уман, Украйна)  
Джабарова Юлия Владимировна, доктор, доцент, заместник декан на факултета по икономически и социални науки (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент, ръководител на катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Зибарев Александър Григориевич, член-кореспондент на Руската академия на науките, доктор на икономическите науки, професор, главен научен сътрудник (Институт по екология на Волжкия басейн Р.А.Н., Толяяти, Русия)  
Коберник Александър Михайлович, доктор на педагогическите науки, професор (Умански държавен педагогически университет, Уман, Украйна)  
Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор (Хмелницки национален университет, Хмелницки, Украйна)  
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент (Черкаски областен институт за след дипломно образование на педагогическите работници, Черкаси, Украйна)  
Коростелев Александър Алексеевич, доктор на педагогическите науки, доцент, професор към катедра „Педагогика и методика на преподаването“ (Толятински държавен университет, Толяяти, Русия)  
Костова Иванка Милкова, доктор, професор, катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор от катедра „Управление“ (Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)  
Мордовцев Андрей Юриевич, доктор на юридическите науки, професор от катедра „Теория и история на Руското и международно право“ (Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)  
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор (Хуманитарно-икономическа Академия, Лодз, Полша)  
Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент (Национален авиационен университет, Киев, Украйна)  
Розенберг Геннадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките, доктор на биологическите науки, професор, (Институт по екология на Волжкия басейн Р.А.Н., Толяяти, Русия)  
Севастианов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент, професор от катедрата по „Международни отношения“ (Далеко-източен федерален университет, Владивосток, Русия)  
Станев Велин Стефанов, доктор, професор, катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Тсириготис Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор (Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)  
Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор (Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)  
Фиделюс Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор (Университет Кардинал Стефан Вишински, Варшава, Полша)  
Чепил Мария Мионовна, доктор на педагогическите науки, професор (Драгобич държавен педагогически университет, Драгобич, Украйна)  
Шьвитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор (Педагогически университет на името на КЕН, Краков, Полша)  
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор от катедра „Криминално право и процес“ (Казански иновационен университет, Казан, Русия)  
Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор, проректор по научната и иновационна дейност (Поволжски държавен университет за обслужване, Толяяти, Русия)  
Янев Борян Георгиев, доктор, доцент (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)

---

**CONTENT**
*pedagogical sciences*

<b>THE BASIS OF ARTISTIC SKILLS AND EDUCATIONAL ASPECTS OF ITS DEVELOPMENT IN THE INTENDED TEACHERS OF FINE ARTS</b> Hordash Andrii Mykolayevych, Pichkur Mykola Oleksandrovych.....	5
<b>SOCIAL WORK WITH WOMEN FROM AGRICULTURAL LOCATIONS, WHICH WOULD BROUGHT: GENERAL PRINCIPLES AND QUESTIONS FOR PROFESSIONAL PREPARATION</b> Kravchenko Oksana Alekseevna.....	9
<b>PROJECT ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY</b> Odarich Irina Nikolaevna.....	14
<b>CHARACTERISTICS OF COMPONENTS, CRITERIA AND LEVELS OF FACULTY COMPETENCE IN THE FUTURE BACALAURS OF COMPUTER TECHNOLOGIES</b> Sazhienko Aleksandr Petrovich.....	18
<b>REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITION FOR IMPROVING THE PROCESS OF FORMATION OF RESPONSIBLE ATTITUDE TO FUTURE PROFESSION IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES</b> Zhytnukhina Kateryna Pavlivna.....	22

*политически науки*

<b>“FAITH DIPLOMACY”: FINDING SPACE FOR TRADITIONAL AND NEW METHODS FOR DIPLOMACY</b> Levi Dmitri Andreevich.....	27
--	----

*психологически науки*

<b>THE PERSONAL CHANGES AS A CONDITION FOR THE DYNAMICS OF THE SEMANTIC COMPONENT OF HUMAN’S VALUES</b> Ovcharenko Olha Vasilivna.....	31
---	----

*economic sciences*

<b>TOOLS TO MONITOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF ECONOMIC ENTITIES</b> Schneider Viktor Viktorovich, Danilov Alexander Pavlovich, Chapurina Ekaterina Viktorovna.....	36
<b>MARKETING INNOVATION AS A CONDITION FOR AN EFFECTIVE INNOVATIVE DEVELOPMENT STRATEGY</b> Pipko Elena Grigorevna.....	38

**REDUCTION OF RISKS IN THE MANAGEMENT OF INVESTMENT  
PORTFOLIO OF UNIT INVESTMENT FUNDS**

Sherstobitova Anna Anatolyevna.....	40
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	<b>44</b>

UDC 378: 7.012 – 051

## БАЗИС ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ Й ОСВІТНІ ОРІЄНТИРИ ЇЇГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

© 2017

**Гордаш Андрій Миколайович**, викладач образотворчого мистецтва, аспірант  
Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського  
**Пічкур Микола Олександрович**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри образотворчого мистецтва  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*  
(20301, Україна, Умань, вул. Гоголя 46, e-mail: pmo65@ukr.net)

**Анотація.** Наукова новизна матеріалів статті полягає в тому, що вперше: уточнено сутність категорії «художня майстерність» як важливої професійної якості особистості митця, що позначається розвиненим естетичним сприйняттям об'єктів і явищ довкілля та художньої культури, художньо-естетичним смаком, сформованим умінням мислити образами, глибоким розумінням специфіки мови мистецтва, віртуозним володінням його засобами і технічними прийомами та здатністю за їх допомогою досягати високої художності й оригінальності продукуюваного твору; визначено специфіку художньої майстерності художника-педагога, що має творчо-діяльнісне підґрунтя і полягає в розвиненості його візуального досвіду, володінні образотворчою грамотністю і бездоганною технікою різних видів просторових мистецтв та стійкою мотивацією і силою волі до цілеспрямованого й активного продукування педагогічно значущих та об'єктивно ціннісних творів; доведено, що майбутній художник-педагог неодмінно має оволодіти графічним, живописним і композиційним базисом художньої майстерності, на формування якого необхідно чітко зорієнтувати мистецько-освітній процес у векторах міждисциплінарної інтеграції, реалізації проблемного, евристичного і навчально-творчого підходів та психодидактичного сприяння творчому розвитку студентів на засадах співпраці й самостійності.

**Ключові слова:** майбутній художник-педагог, художня майстерність, базис, освітні орієнтири, мистецько-освітній процес.

## THE BASIS OF ARTISTIC SKILLS AND EDUCATIONAL ASPECTS OF ITS DEVELOPMENT IN THE INTENDED TEACHERS OF FINE ARTS

© 2017

**Hordash Andrii Mykolayevych**, teacher of fine arts, post-graduate student  
Mykhailo Hrushevskiy Bar Humanitarian and Pedagogical College  
**Pichkur Mykola Oleksandrovych**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Fine Arts  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*  
(20301, Ukraine, Uman, 46 Gogol street, e-mail: pmo65@ukr.net)

**Abstract.** Scientific novelty of the article is that for the first time: the essence of the category of artistic skill as an important professional quality of the artist's personality, which is reflected in the developed aesthetic perception of objects and phenomena of the environment and artistic culture, artistic and aesthetic taste, the ability to think creatively, deep understanding of specifics of the language of art, the virtuous possession of its means and technical techniques and the ability to achieve them with high artistry and originality of the product is produced; the peculiarity of the artistic skills of teachers of fine arts which have creative and active background and lie in the development of some visual experience, the possession of visual literacy and excellent techniques of various types of spatial arts, sustainable motivation and strong intention to produce pedagogically meaningful and objective valuable works is determined; it is proved that the intended teacher of fine arts should definitely master graphic, pictorial and compositional backgrounds of artistic skills, the formation of which should be clearly oriented on the artistic educational process in the vectors of interdisciplinary integration, the implementation of problem, heuristic and educational-creative approaches and psycho-didactic promotion of students creative development on the basis of cooperation and independence.

**Keywords:** intended teachers of fine arts, artistic skill, background, educational orientations, artistic-educational process.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* У сучасній Україні через кризові явища художньо-педагогічна освіта, зокрема вища, дещо втрачає свою функціональність щодо відтворення, збереження і збагачення системи національної культури, за якої актуалізуються потреби соціуму у гармонійному розвитку особистості, здатної до естетичного засвоєння світу та його перетворення за законами краси. У цьому процесі важливу роль відіграє художник-педагог. Тому реалізація завдань його творчого становлення ґрунтується на засадах формування художньої майстерності, що разом із педагогічною є чинником професійного поступу.

Будь-який різновид мистецтва доцільно розглядати в контексті творчого процесу, факту функціонування його результатів-творів та майстерності їх творця. У сучасному образотворчому мистецтві останні дві категорії часто ігнорують. Концепт «майстерність» нівелюють, беручи за основу лише перебіг творчого акту разом із спонтанно виниклими інтенціями щодо створення певного продукту. Ця професійна якість нині дедалі більше втрачає статус чогось обов'язкового, особливо для вчителя образотворчого мистецтва.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена

суперечністю між необхідністю однаковою мірою формувати як педагогічну, так і художню майстерність майбутнього художника-педагога та недостатньою розробленістю теоретико-практичних основ останньої.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких розглядалася аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.* Проблема художньої майстерності завжди перебувала в центрі теорії образотворчого мистецтва. В історичній ретроспективі про це свідчать праці О. Альохіна, М. Кримова, С. Маковського, С. Мурашка, В. Серова, П. Чистякова та інших відомих художників.

Деякі питання проблеми формування основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога висвітлено в публікаціях В. Кузіна [4], А. Лушіної [5], А. Мухіна [6], І. Туманова [8], О. Чурсіна [9] та інших [10-15] сучасних науковців мистецької галузі. Найчастіше базисом цієї важливої професійної якості дослідники вважають лише образотворчу грамоту. Закономірно, що це впливає із самої форми організації мистецької освіти, переважно спрямованої на строгу академічну студію, де спостерігається пасивний вияв власної художньої творчості студентів. На противагу цьому художньо-дидактичний процес має стати безальтернативним засобом формування їхнього креативного мислення, розвитку

образотворчих здібностей, тобто таких індивідуальних властивостей, котрі забезпечують успіх їхньої творчої діяльності.

Мистецька освітня практика засвідчує, що сформованість академічної грамоти майбутнього художника-педагога є недостатньою умовою ефективності процесу становлення й розвитку основ його художньої майстерності.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета статті – з'ясувати сутність категорії «художня майстерність», визначити її специфіку й образотворчий базис стосовно художника-педагога та окреслити провідні мистецько-освітні орієнтири формування цієї важливої професійної якості у студентів закладів вищої освіти спеціальності 014. Середня освіта. Образотворче мистецтво.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Поняття «художня майстерність» у мистецтвознавчих джерелах є ключовим. Але щодо вчителя образотворчого мистецтва воно вживається вкрай рідко. Однак, щоб стати справжнім художником-педагогом, його особистість має характеризуватися в п категорії «майстер».

Підготовка майбутнього художника-педагога у вищих закладах освіти зорієнтована на формування його готовності до якісного виконання функцій професійної діяльності, що є спеціально організованим процесом естетичного виховання школярів. Специфіка цієї діяльності полягає в єдності художньої та педагогічної творчості, що опосередкована різними видами візуально-просторових мистецтв. Успішність її перебігу залежить від рівня педагогічної та художньої майстерності вчителя і має два аспекти взаємодії: учитель – учень та художник – учень. І, як наголошував Леонардо да Вінчі, це зумовлює різнобічну розвиненість його особистості, котра володіє науками, ремеслами, мовами, мистецтвами.

Для художника-педагога мистецтво водночас постає освітнім простором, засобом навчання і виховання та галуззю творчої діяльності. Тому він неодмінно має бути майстром, маестро, метром, артистом, тобто фахівцем, який здатний навчити учнів прекрасному, заразити своїм горінням творити художні образи, переконати: якщо це цікаво йому, значить, може бути цікаво й іншим.

Визначити базис художньої майстерності як загальної категорії для професійних митців та художника-педагога дуже складно, оскільки такі закономірності, як світлотіньові та кольорові відношення, перспектива, взаємозв'язок форми і змісту та інші особливості композиції твору, а також психологічні особливості зорового сприйняття, інтерпретація дійсності, перебіг етапів творчого процесу в кожній особистості виявляються індивідуально. Однак автор праць з естетики Є. Громов у загальних рисах це поняття визначає як уміння бачити нове в реальному житті й глибоко аналізувати його засобами мистецтва, а також вільне володіння цими засобами і технікою мистецтва, поза якими не може виникнути художній твір [1, 51]. Проте ця дефініція однаково стосується професійної діяльності художника будь-якої спеціалізації і педагога різних мистецьких дисциплін.

За твердженням О. Рудницької, майстерність – це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції [7, 13]. Тому, безсумнівно, художня майстерність неодмінно позначається атрибутами творчості, серед яких чільне місце посідає особливий психічний художньо-творчий стан, що супроводжується підвищеною активністю душевних сил та свідомістю і підсвідомими процесів. Але без матеріалу певного виду мистецтва цього відбутися не може. У цьому контексті у внутрішньому світі майстра утворюється спеціалізований модуль свідомості, котрий функціонує як «душа матеріалу». Сам митець і художній матеріал у процесі спільної взаємодії мають специфічну мету і цінність. Окрім матеріалу, кожний вид мистецтва характеризу-

ється використовуваними в ньому художніми засобами, віртуозне володіння якими зумовлює продукування яскравого художнього образу, що засвідчує майстерність митця.

На переконання відомого радянського вченого і художника-педагога С. Шорохова, художня майстерність являє собою досконале володіння зображувальною технікою, знанням, уміннями і навичками в образотворчій діяльності [16, 101]. Це той об'єктивний фактор, що зумовлює результативність праці професійного художника і вчителя образотворчого мистецтва. При цьому слід наголосити, що показником високого рівня цієї майстерності є здатність митця застосовувати в зображенні не лише найбільш придатні з відомих художніх засобів, але і знаходити зовсім нові засоби виразності. Та це не означає, що він може довільно залучити до мистецької практики і педагогіки щось чужорідне, котре органічним чином не зросло із самої художньої культури. Йдеться, насамперед, про передачу художньої майстерності від учителя до учня, що зумовлює виникнення традиційного поняття «школа» як способу навчання художнього ремесла, манери, техніки групою художників зі спорідненою творчою позицією (наприклад, школа Бойчуків) чи окремими майстрами з їхніми учнями і послідовниками (приміром, школа Мурашка, Лопухова та ін.).

Зіставляючи базиси художньої майстерності професійного художника і вчителя образотворчого мистецтва, зазначимо, що вони, безумовно, мають чимало точок дотику. Але для з'ясування специфіки цього поняття стосовно художника-педагога недоцільно запозичувати відповідні характеристики з творчої практики майстрів живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва чи дизайну. У цьому контексті заслуговує на увагу думка відомого радянського вченого в галузі художньої педагогіки В. Щербакова: «...Художник висловлює судження про зріле мистецтво, а педагог до того ж – і про процес розвитку...; культурний художник може багато дати талановитій людині, але педагог може плекати таланти і там, де їх, здавалося би, і немає» [17, 16]. Це свідчить про те, що місія художника-педагога значно ширша, ніж покликання митця – продукувати об'єктивно ціннісні художні твори.

Таким чином, художня майстерність художника-педагога закономірно має творчо-діяльнісне підґрунтя. Ця важлива професійна якість неодмінно виникає на розвиненому естетичному сприйнятті об'єктів і явищ довкілля і мистецтва, сформованому вмінні мислити образами, глибокому розумінні специфіки мови різних видів і жанрів візуально-просторових мистецтв, володінні образотворчою грамотою, художніми техніками, смаком, стійкою мотивацією і силою волі до цілеспрямованого й активного продукування педагогічно значущих та об'єктивно ціннісних творів.

З огляду на пропонуване визначення, у своїй творчості художник-педагог має поєднувати риси, що притаманні професійному художнику і педагогу, реалізуючи при цьому свою індивідуальність. Якщо він володіє художньою майстерністю, то й здатний якісно організувати художньо-творчу діяльність учнів, оскільки надзвичайно тонко відчуває красу світу, уміє її відтворити словом, олівцем і пензлем, спроможний зацікавити дітей мистецтвом, розкрити їхні приховані здібності. Саме за таких умов, сприймаючи на виставках дитячі малюнки, глядачі помічають чимало талановитих учнів у класі такого педагога. Однак це не завжди вдається професійним художникам. Тому серед них лише небагатьом властивий художньо-педагогічний професіоналізм. Найчастіше вони стають трансляторами своєї вузько спеціалізованої художньої майстерності у формі авторських шкіл чи студій, але не для пересічних, а лише талановитих учнів. Аналогічну думку відстоює сучасний художник-педагог О. Чурсін: «...Далеко не всі, навіть визнані художники, можуть стати справжніми вчителями; ...уміння працювати з молодими художниками, вміння пояснити і пока-



зати, довести свої знання і досвід притаманні лише тим педагогам-художникам, які володіють глибокими знаннями і майстерністю [9].

Отже, художню майстерність можна розглядати у вузькому і широкому контекстах. Якщо мова йде про художника-професіонала, то залежно від обраного ним виду образотворчого мистецтва, якому він присвячує свій творчий життєвий шлях, розрізняють графічну, живописну, скульптурну, проектну та композиційну майстерність. Із тієї позиції, що вчитель образотворчого мистецтва має володіти основами вказаних різновидів ремесла, то і межі базису його художньої майстерності значно ширші. Адже він має демонструвати дітям віртуозне володіння педагогічним малюнком, різними графічними, живописними, формотворними й оздоблювальними техніками, репрезентувати свою художню продукцію, передусім, як зразок для наслідування вихованцями та, зрештою, як прагматичний продукт для широкого загалу (участь у виставках, конкурсах, фестивалях, ярмарках).

Стосовно майбутнього художника-педагога А. Лушіна вважає, що поняття «художня майстерність» слід визначати як знання студентами максимального обсягу художніх засобів (технологій, технічних прийомів, закономірностей зображення), найважливіших законів сприйняття художнього твору, уміння шукати і знаходити нові змістово-формальні засоби художнього вираження, систематично застосовувати знання з метою вивчення і використання художніх засобів мови живопису. На переконання дослідниці, коло цих координат забезпечить студенту вихід на власну манеру письма і створення картини виставкового рівня [5, 57].

Як бачимо, в інтерпретації А. Лушіної базисом майстерності слугують знання й уміння. Однак за своєю сутністю процес образотворення триєдиний: охоплює суб'єкт творчості, тобто художника-педагога з його талантом, здібностями і характером, об'єкт творчості, що містить у собі всю наявну дійсність, а також предмет творчості – те, що побачив митець у цій дійсності та як він це відтворив відповідними художніми виражальними засобами. Тому художню майстерність художника-педагога доцільно розглядати з позицій розвиненості його особистісних якостей та естетичного сприйняття, а також у контексті володіння ним образотворчою грамотністю і бездоганною технікою мистецтва. На наше переконання, ефективність її формування залежить від неухильного дотримання студентами певних настанов, серед яких:

– посвята себе якісному продукуванню творів образотворчого мистецтва через усвідомлення свого покликання до цього;

– працьовитість і постійний пошук нового, що спирається на прагнення до самовдосконалення в образотворчій діяльності;

– впевненість у своїх силах, підкріплена творчим зростанням, участю у виставках;

– гнучкість як здатність у мінливих умовах самостійно ставити творчі цілі і домагатися їх досягнення;

– вияв оригінальності в образотворенні, що ґрунтується на тренуванні уяви і фантазії та їх постійному збагаченні;

– невинне оволодіння специфічною мовою художніх образів, притаманних обраними видами образотворчого мистецтва;

– постійне прагнення до естетичного сприйняття та емоційне ставлення до яскравих позитивних образів;

– намагання побачити життєві ситуації з різних боків для генерування оригінальних художніх ідей та пошуку конструктивних рішень їх утілення з технічно довершеним виконанням у художньому матеріалі.

Мистецтво, так само як і природа, підпорядковується певним законам і правилам, що досягаються людським розумом. У межах цієї парадигми художня майстерність формується в контексті дотримання закономірностей і

правил виконання певних навчально-творчих завдань. Тому процес її становлення й розвитку супроводжується пізнанням різних видів мистецтва, засвоєнням досвіду видатних майстрів на засадах активізації уваги, волі, спостережливості, кмітливості, емоційної стійкості тощо. Без будь-яких спеціальних на те декларацій саме так і влаштоване навчання більшості художніх спеціальностей, незалежно від формального чи неформального типу школи. Але при цьому слід більше приділяти уваги ґрунтовному розробленню теоретичних засад та вдосконаленню методичної системи формування основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі його професійної підготовки.

Як свідчить історична ретроспектива, визнані суспільством та учнями художники-педагоги минулого не уявляли себе поза категорією майстерності. Для них вона була не станом, а професійним процесом становлення, досягнення вершин творчості задля відстоювання свого статусу художника, наставника й учителя. У цьому контексті актуальною є теза А. Мухіна: «Оскільки майстерність – це становлення, процес, то її набуття пов'язане із постійною зміною себе, своїх якостей, і як наслідок, своїх речей [6, 129].

У контексті будь-якого мистецького фаху майстерність усталено визначається як ідеал, зразок, до якого потрібно прагнути. Його можна досягти, систематично займаючись і відточуючи свої вміння та навички. Із цієї позиції слушною є думка С. Кузіна про те, що процес формування особистості художника являє собою постійне засвоєння ним нових знань, умінь, навичок і на цій основі успішний розвиток його творчої індивідуальності [4, 50]. Аналогічну думку відстоює й І. Туманов, зазначаючи, що в процесі створення художнього образу художнику необхідно оволодіти майстерністю свого мистецтва, що базується на знаннях, уміннях, навичках, виходить з рамки простого освоєння образотворчої техніки і включає моменти творчості [8, 58].

На особливу увагу заслуговує той факт, що «епатажний» і знаменитий на весь світ художник-сюрреаліст Сальвадор Далі, декларуючи свій особливий художній метод, водночас надавав особливий значущості майстерності художника з рисунку, живопису і композиції. У своєму щоденнику він писав: «... за допомогою пензля можна зобразити найдивовижнішу мрію, на яку тільки здатний ваш мозок, – але для цього потрібно володіти талантом до ремесла Леонардо чи Вермеєра» [2, 85].

Становлення художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це тривалий психолого-педагогічних процес, що в умовах професійної підготовки у закладі вищої освіти означається стартовим етапом формування її основ у процесі студіювання таких провідних фахових дисциплін, як «Рисунок», «Живопис» і «Композиція». Згідно з цим, є підстави розрізняти відповідні різновиди художньої майстерності – графічну, живописну та композиційну.

Слід зазначити, що існує певна ієрархія за значущістю окреслених різновидів майстерності: першість посідає графічна; друге місце – живописна; третє – композиційна. Це пояснюється тим, що рисунок є першоосновою будь-якого творчого проекту, а живопис, що не ґрунтується на ньому, за висловом В. Маковського, є лише набором невпорядкованих колірних плям [3]. У свою чергу, живопис спрямований на розвиток відчуття колірної гармонії. І в тому, і в іншому випадках важливу роль відіграє композиція – як здатність митця генерувати оригінальні ідеї щодо змісту і форми твору того чи того різновиду й жанру образотворчого мистецтва та їх досконалого втілення в матеріалі виразними графічними і колірними засобами відповідної художньої техніки. З огляду на це, освітній процес необхідно чітко зорієнтувати на:

1) інтеграцію провідних фахових дисциплін на основі забезпечення їх міжпредметного зв'язку;

2) постановку проблемних художніх завдань і забезпечення успіху в їх виконанні студентами на евристичних засадах;

3) реалізацію навчально-творчого підходу за методологією художньо-педагогічної комунікації;

4) сприяння художньому розвитку кожного студента на засадах творчої співпраці й довірливої атмосфери;

5) активізацію творчої самостійності студентів-образотворців в аудиторній і позааудиторній діяльності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. З'ясовано сутність категорії «художня майстерність» як важливої професійної якості особистості митця, що позначається розвиненим естетичним сприйняттям об'єктів і явищ довкілля та художньої культури, художньо-естетичним смаком, сформованим умінням мислити образами, глибоким розумінням специфіки мови мистецтва, віртуозним володінням його засобами і технічними прийомами й здатністю за допомогою них досягати високої художності й оригінальності продукованого твору.

Визначено специфіку художньої майстерності художника-педагога, що має творчо-діяльнісне підґрунтя і полягає в розвиненості його візуального досвіду, володінні образотворчою грамотністю і бездоганною технікою різних видів просторових мистецтв та стійкою мотивацією і силою волі до цілеспрямованого й активного продукування педагогічно значущих та об'єктивно ціннісних творів.

Установлено, що майбутній художник-педагог неодмінно має володіти графічною, живописною і композиційною майстерністю, тобто тим провідним образотворчим базисом, на формування якого необхідно чітко зорієнтувати мистецько-освітній процес у векторах міждисциплінарної інтеграції, реалізації проблемного, евристичного і навчально-творчого підходів та психодідактичного сприяння творчому розвитку студентів на засадах співпраці й самостійності. Для цього доцільно обґрунтувати і створити необхідні й достатні психолого-педагогічні умови, що становить перспективу подальших досліджень.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Громов Е. С. *Мировоззрение, мастерство, поиск и творчество художника*. Москва : Советский художник, 1965. 200 с.
2. Дали С. *Дневник одного гения*. Москва : Искусство, 1991. 271 с.
3. Друженкова Г. А. *Владимир Маковский*. Москва : Академия художеств СССР, 1962. 136 с.
4. Кузин В. С. *Психология живописи : учеб. пособ. для вузов ; 4-е изд., испр.* Москва : ООО «Издательский дом «Оникс 21 век», 2015. 304 с.
5. Лушина А. П. *Формирование основ художественного мастерства будущего художника-педагога : единство теории и практики. Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2009. № 3. С. 52–58.
6. Мухин А. С. *Концепт мастерства и мастера в архитектуре*. Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 3. С. 128–136.
7. Рудницька О. П. *Педагогіка : загальна та мистецька. Навч. посіб.* / Тернопіль : Навчальна книга – «Богдан», 2005. 360 с.
8. Туманов І. М. *Рисунок, живопис, скульптура. Теоретико-методологічні основи комплексного навчання : навч. посіб.* Львів : Аверс, 2010. 496 с.
9. Чурсін О. В. *Мистецькі пленери як засіб підвищення живописної майстерності художників-педагогів*. URL: <http://tihae.org/pdf/t2016-02-15-chursin.pdf>. (дата звернення 29.10.2018).
10. Кличевская О.Н. *Рефлексия как источник развития личности художника и его творчества // Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 226-229.
11. Репина К.Г. *Изобразительное пространство картины как форма проявления самоактуализации студентов-художников, обучающихся в педагогическом вузе // Поволжский педагогический вестник*. 2013. № 1 (1). С. 120-124.
12. Добродомова Т.М., Литовченко А.С. *Выполнение орнаментальной композиции в процессе изучения художественных дисциплин с целью сохранения культурных традиций народов севера // Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 48-51.
13. Бирюков М.Ю. *Обоснование педагогических условий формирования художественного вкуса у студентов творческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник*. 2016. № 2 (15). С. 141-146.
14. Шишкина В.А. *Поиск диалогических связей в пространстве китайской живописи (педагогическая проблема) // Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 162-166.

15. Роцин С.П., Кандыбей П.Н. *Использование современных коммуникационных технологий на занятиях изобразительным искусством // Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 103-105.

16. Шорохов Е. В. *Композиция*. Москва : Просвещение, 1986. 285 с.

17. Щербаков В. С. *Изобразительное искусство. Обучение и творчество*. Москва : Просвещение, 1969. 272 с.

UDC 378

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЖІНКАМИ ІЗ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЛЯ:  
ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

© 2017

**Кравченко Оксана Олексіївна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, декан факультету соціальної та психологічної освіти  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*  
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 28, e-mail: okskravchenko@ukr.net)

**Анотація.** Стаття присвячена питанню соціальної роботи з жінками із сільської місцевості, які зазнали насилля, а також висвітленню підходів до підготовки фахівців, які надають соціальні послуги цій категорії населення. Встановлено, що гендерна політика ґрунтується не лише на основі міжнародних нормативно-правових актів, ратифікованих Україною, а й регулюється національними нормативно-правовими актами щодо рівноправності між жінками і чоловіками. Важливим напрямом гендерної політики є забезпечення рівних прав і можливостей жінок із сільської місцевості, у тому числі, і реалізація їхніх прав людини. Разом з тим, жінки в сільській місцевості уразливіші до гендерно-обумовленого насильства, ніж жінки, які живуть у містах, що потребує спеціально розробленої програми їхньої соціально-психологічної реабілітації. За результатами з'ясування змісту і спрямованості соціальної роботи з жінками, вивчення регіонального досвіду діяльності соціальних служб з жінками, розкриття специфіки підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з цією категорією громадян, розроблено рекомендації стосовно підвищення якості надання соціальних послуг жінкам – жертвам домашнього насилля.

**Ключові слова:** соціальна робота, жінки, гендер, сільська місцевість, підготовка майбутніх соціальних працівників.

SOCIAL WORK WITH WOMEN FROM AGRICULTURAL LOCATIONS, WHICH WOULD BROUGHT:  
GENERAL PRINCIPLES AND QUESTIONS FOR PROFESSIONAL PREPARATION

© 2017

**Kravchenko Oksana Alekseevna**, doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, professor of the department of Social Pedagogy and social, Dean of the Faculty of Social and Psychological Education  
*Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychnya*  
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: okskravchenko@ukr.net)

**Abstract.** An article devoted to the issue of social work with women from rural areas that were violent, as well as coverage of approaches to training specialists providing social services to this category of population. It is established that gender policy is based not only on international normative legal acts ratified by Ukraine, but also regulated by national legal acts on equality between women and men. An important area of gender policy is the provision of equal rights and opportunities for women from rural areas, including, the realization of their human rights. At the same time, women in rural areas are more vulnerable to gender-based violence than women living in cities that require a specially designed program for their social and psychological rehabilitation. As a result of the clarification of the content and focus of social work with women, the study of the regional experience of social services with women, the disclosure of the specifics of the training of future social workers to work with this category of citizens, recommendations for improving the quality of social services for women victims of domestic violence have been developed.

**Keywords:** social work, women, gender, rural areas, preparation of future social workers.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* 62 сесія Комісії ООН зі статусу жінок (КСЖ62), головного глобального міжурядового органу, чия діяльність присвячена виключно просуванню гендерної рівності та розширенню прав і можливостей жінок, відбулася в штаб-квартирі Організації Об'єднаних Націй у Нью-Йорку з 12 по 23 березня за темою «Проблеми та перспективи досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат у сільській місцевості».

Комісія була створена ЕКОСОП у 1946 р. з повноваженнями щодо підготовки рекомендацій із захисту прав жінок у політичній, економічній, громадській, соціальній та освітніх сферах. Комісія також відповідає за моніторинг, огляд і оцінку досягнутого прогресу та проблеми, що виникають у ході здійснення Пекінської декларації та Платформи дій 1995 р. і підсумків 23-ї спеціальної сесії Генеральної Асамблеї 2000 р. на всіх рівнях, а також підтримку гендерної проблематики. Крім того, Комісія робить внесок у подальшу діяльність за підсумками Порядку денного сталого розвитку на період до 2030 р., з тим, щоб прискорити реалізацію гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат.

62 сесія, проведена у Міжнародний жіночий день, стала ще одним приводом привернути увагу до прав та активної діяльності жінок у сільській місцевості та слушною нагодою для системи ООН та її партнерів з уряду, парламенту, громадянського суспільства та міжнародних організацій спільно обговорити це питання та взяти на себе зобов'язання вжити заходів, які змінять життя жінок на краще [10].

Зокрема, державна політика, нині, орієнтується на створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, при цьому вона проводиться з урахуванням міжнародних документів, підписаних Україною. Це, зокрема, Загальна декларація прав людини, 1948 р.; Міжнародний пакт про громадські та політичні права, 1966 р.; Статут Організації Об'єднаних Націй, 1945 р.; Декларація про ліквідацію дискримінації у відношенні жінок, 1967 р.; Конвенція про боротьбу з торгівлею людьми та з експлуатацією проституції третіми особами, 1949 р.; Конвенція про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок, 1979 р.; Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, 1950 р.; Пекінська декларація, 1995 р. тощо.

Гендерна політика ґрунтується не лише на основі міжнародних нормативно-правових актів, ратифікованих Україною, а й регулюється національними нормативно-правовими актами щодо рівноправності між жінками і чоловіками.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми* За роки незалежності прийнято низку стратегічних документів, де враховано гендерний аспект: Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року»; Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки України ООН 1325 «Жінки, мир, безпека»; Національна стратегія у сфері прав людини та план дій з її реалізації; Стратегія подолання бідності та План дій з її реалізації; Концепція реформування державного управління; Міністерством

освіти і науки розроблено проект Стратегії «Освіта: гендерний вимір 2020»; Національний план дій з виконання Резолюції Ради Безпеки ООН № 1325 «Жінки, мир, безпека», затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України у 2016 році, консолідує дії державних інституцій і суспільства щодо активізації участі жінок у встановленні миру, наданні допомоги, захисті та реабілітації постраждалих від насильства; у квітні 2017 року Урядом затверджено розроблену Мінсоцполітики Концепцію державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року.

*Формування цілей статті (постановка завдання).*

Мета статті – на основі аналізу нормативно-правових засад характеризувати специфіку соціальної роботи з жінками.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Цей аспект є основним фактором досягнення гендерної рівності та Цілей сталого розвитку: «Сталого розвитку не можна досягти без гендерної рівності та розширення прав і можливостей усіх жінок та дівчат. Метою Порядку денного сталого розвитку є дотримання тих прав жінок і дівчат з сільської місцевості, які є необхідними для забезпечення їм засобів до існування, добробуту та здатності пристосуватися до нових умов, зокрема прав на: землю і захист прав власності; їжу та харчування відповідної якості та кількості; життя, вільне від усіх форм насильства, дискримінації та шкідливих практик; найвищий можливий стандарт здоров'я, зокрема сексуальне та репродуктивне здоров'я й права на нього; якісну, фінансово прийнятну та доступну освіту протягом життя [4].

Ратифікувавши Конвенцію ООН з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок Україна, зокрема, взяла зобов'язання: брати до уваги особливі проблеми, з якими стикаються жінки, що проживають у сільській місцевості, і роль, яку вони відіграють у забезпеченні економічного добробуту своїх сімей, в тому числі їхня діяльність у нетоварних галузях господарства; вживати усіх відповідних заходів щодо забезпечення застосування положень Конвенції до жінок, які проживають у сільській місцевості [8].

Ратифікувавши Стамбульську декларацію із населених пунктів (1996), українська держава поставила серед пріоритетів питання комплексного розвитку не тільки міст, а й сільської місцевості, визнала «особливі потреби жінок, дітей і молоді у стабільних, здорових і безпечних умовах життя» (стаття 7). У документі зазначено: «Розвиток сільських і міських районів носить взаємозалежний характер. Крім поліпшення умов життя в містах, ми також повинні прагнути до забезпечення адекватної інфраструктури, громадських послуг і можливостей працевлаштування в сільських районах з метою підвищення їх привабливості, створення комплексної мережі населених пунктів і зведення до мінімуму міграцію населення із сільських районів у міста» (стаття 6). Також зауважено про забезпечення повної участі усіх жінок і чоловіків (у тому числі, у сільській місцевості) у економічному і політичному житті держави [8].

Конституція України (від 28 червня 1996 року) у Розділі II «Права, свободи та обов'язки людини і громадянина» ст. 24 гарантує громадянам рівні конституційні права і свободи, «не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками».

Рамкова програма партнерства між Урядом України та Організацією Об'єднаних Націй (2018–2022 рр.) визнає, що жінки в сільській місцевості є групою населення, яка часто залишається поза увагою та виключена з процесів розвитку, відновлення та гуманітарної діяльності. Тому система ООН визначає жінок у сільській

місцевості як одну з ключових цільових груп для своїх заходів, а також, спираючись на взаємодоповнюваність мандатів різних структур системи ООН, працює над вирішенням проблем, з якими стикаються жінки в сільській місцевості в Україні.

Актуальність проблеми забезпечення рівних можливостей сільських жінок обумовлена як тим фактом, що кожна третя жінка в Україні мешкає в сільській місцевості, так і результатами статистичних досліджень: 48 % жінок, які мешкають у сільській місцевості, не мають доступу до медичних послуг; 36 % жінок у сільській місцевості не беруть участі в прийнятті рішень у своїх громадах; 67 % жінок у сільській місцевості не мають вдома доступу до мережі Інтернет; середня місячна заробітна плата жінок, які зайняті в сільському господарстві, рибальстві, лісовому господарстві та суміжних галузях, становить 85,5 % від заробітної плати чоловіків; 32 % не мають доступу до питної води вдома; 21 % жінок у сільській місцевості мають банківський рахунок; внутрішньо переміщені жінки в сільській місцевості стикаються з багатьма проблемами: відповідно, рівень зайнятості серед жінок-ВПО, які живуть у селах, на 17 % нижчий, ніж серед жінок-ВПО, які проживають у великих містах; більш того, 36 % жінок-ВПО у сільській місцевості є головами домогосподарств та переважно залежать від пенсії (42 %) і соціальної допомоги (32 %) [10].

Як показують статистичні дані, наведені вище, жінки та дівчата в сільській місцевості зазнають дискримінації щодо доступу до процесів прийняття рішень, працевлаштування, охорони здоров'я, освіти та інших базових послуг.

Це підтверджується результатами «Комплексного дослідження становища жінок, які проживають у сільській місцевості» (2015), проведеного ПРООН в Україні спільно з Секретаріатом Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. Дослідження стосувалося широкого кола питань, таких, як внесок жінок у розвиток сільських територій та численні складнощі, з якими вони зіштовхуються. Зокрема, аналіз охоплює такі права жінок, як участь у процесі розробки планів розвитку громади; доступ до закладів медичного обслуговування та користування програмами соціального забезпечення; одержання формальної та неформальної освіти; доступ до громадських послуг і консультативних служб; створення кооперативів; участь в усіх формах колективної діяльності; користування сільськогосподарськими кредитами та позиками, системами збуту; право на належні умови життя, зокрема, на належні житлові умови, санітарні послуги, забезпечення електроенергією та водопостачанням [8].

Результати дослідження доводять, що становище жінок, які проживають у сільській місцевості, значно гірше, ніж становище сільських чоловіків та жителів міст у багатьох із зазначених сфер, а також те, що жінки, які проживають у сільській місцевості, більше за інших страждають від бідності та соціальної ізоляції.

Водночас це питання має бути в полі зору фахівців закладів соціальної сфери в умовах децентралізації, зокрема щодо доступу до соціальних послуг жінок із числа населення, яке проживає або буде проживати в ОТГ в тих випадках, коли це громади сільського типу: виявлення, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; визначення потреб у соціальних послугах; організація і надання соціальних послуг тим, хто цього потребує; консультування та інформування мешканців громади щодо надання всіх видів соціальної допомоги; прийом заяв та необхідних документів про надання допомоги тощо.

Проведені міжнародні аналітичні дослідження засвідчують, що розширення прав і можливостей жінок та дівчат у сільській місцевості і дотримання їхніх прав людини та гендерної рівності є фактором не тільки добробуту окремих осіб, родин та сільських громад, але й

загальної економічної ефективності, враховуючи значний відсоток жінок серед працівників сільського господарства України.

Тим паче, що Комітет з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок рекомендував Україні вдосконалити інфраструктуру в сільській місцевості та розробити політику боротьби з бідністю серед жінок у сільській місцевості для забезпечення їхнього доступу до правосуддя, освіти, житла, офіційної зайнятості, розвитку навичок та можливостей навчання, можливостей отримувати дохід та мікрокредитування, володіння та користування землею, враховуючи їхні особливі потреби та з особливою увагою до негативного впливу конфлікту на жінок у сільській місцевості [10].

Разом з тим, Комітет рекомендував розглядати жінок не тільки як постраждалих або отримувачів допомоги, але й як активних учасниць розробки та реалізації таких політик. Загалом жінкам із сільської місцевості в глобальному вимірі надається надзвичайно важлива роль у підтриманні та поліпшенні умов життя в сільських районах, а також зміцненні сільських громад.

Водночас жінки в сільській місцевості уразливіші до гендерно-обумовленого насильства, ніж жінки, які живуть у містах. Відповідно, відсоток жінок у сільській місцевості, які коли-небудь були в шлюбі та зазнали фізичного та (або) сексуального насильства, скоєного партнером, становить 17%, а міських жінок – 14%. Однак 55% жінок у сільській місцевості не повідомляють про випадки домашнього насильства [10].

В Україні відбуваються перші спроби запровадження й реалізації певних моделей роботи щодо попередження або усунення насилля в сім'ї: превентивної, навчально-тренінгових програм, роботи з правоохоронними органами, організації притулків для жінок, кризових консультативних центрів (очних та заочних), центрів реінтеграції, груп взаємопідтримки чи самопомоги, психотерапевтичних програм (індивідуальних та групових).

Водночас саме проблема насильства над жінками є причиною таких глобальних явищ, як безпритульність дітей; зростання кількості розлучень; формування насильницького менталітету нації; жебракування; втрата загальнолюдських цінностей, любові та взаєморозуміння; а також виступає однією з передумов скоєння злочинів у суспільстві.

Проаналізувавши вище перелічені ознаки жінок-жертв сімейного насилля, у корекцію негативних станів потрібно включати:

- соціальну роботу з налагодження зв'язків;
- педагогічну роботу: навчання таким навичкам, як позитивне спілкування (вирішення конфліктів, адекватне висловлювання), адекватне мислення і ставлення до себе, прийняття рішень та психологічного захисту, сприяння підвищенню рівня самооцінки жінки;
- психологічну роботу зі зняття відчуття провини, емоційної та фізичної релаксації.

Детальніше розглянемо перший напрям – соціальної роботи, який виступає одним із дійових інструментів з розв'язання актуальних проблем українського жіноцтва. Соціальна робота здійснюється соціальними службами в регіоні, зокрема службами у справах дітей, сім'ї та молоді. Здійснювані в процесі соціальної роботи цими службами систематичні, різноманітні заходи спрямовані на те, щоб полегшити адаптацію (приспосовування) жінки, яка потребує допомоги, до суспільних норм, допомогти їй розвинути, реалізувати і реабілітувати життєві сили, забезпечити гідне існування і самоутвердження.

Основу сімейного неблагополуччя здебільшого становлять матеріальні труднощі; алкоголізм, пияцтво; безробіття батьків; труднощі підліткового віку дітей; непрацевдатність; конфлікт між членами сім'ї; різні види насильства. Рівень забезпечення і виховання дітей у таких сім'ях не відповідає життєво необхідним вимогам, що, в свою чергу, накладає відбиток на їхній розвиток та поведінку.

З метою надання своєчасної допомоги сім'ям, які потрапили у складні життєві обставини та не в змозі їх самостійно подолати доцільно працівниками соціальних центрів щотижня відвідувати сім'ї вище зазначеної категорії та проводити оцінку потреб сімей, за результатами яких надавати сім'ям з дітьми соціальні послуги.

З батьками (у тому числі, з жінками) доцільно постійно проводити інформаційно-роз'яснювальна роботу щодо профілактики вживання спиртних напоїв, ведення здорового способу життя, попередження виникнення насильства у сім'ях, виконання належних батьківських обов'язків, дотримання санітарно-гігієнічних умов проживання, раціонального використання державної соціальної допомоги на дітей тощо.

З метою надання якісних соціальних послуг жінкам важливою постає питання підготовки майбутніх соціальних працівників у цьому контексті. Зокрема, потребує посиленої уваги формування професійних компетентностей щодо рівня поінформованості студентської молоді про поняття гендеру, соціальні проблеми жінок та їх способи вирішення.

Щодо зазначеного було проведено дослідження на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини серед студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота».

Студентам було запропоновано анкету «Що я знаю про проблеми жінок» без попередньої бесіди, орієнтуючись лише на знання.

У дослідженні брали участь 35 студентів: 18 студентів четвертого курсу спеціальності та 17 студентів першого курсу. Кількість заповнених анкет за статтю також різнилася і домінують виявилась у зацікавленості в проблемі – жіноча стаття, яка склала майже дві третини опитаних.

Просте запитання з анкети «Хто для Вас є жінка?» показало різне ставлення до представниць цієї статі з боку юнаків та дівчат. Так, юнаки першого курсу означили жінку без нав'язливих гендерних штампів, яку мають можливість спостерігати у повсякденному житті (Богдан К.: «Жінка – це мати, робітниця»); юнаки четвертого курсу – навпаки, виступили у своїх відповідях, враховуючи головні гендерні ознаки обох статей, намагаючись на свою пріоритетність у фізичному розвитку (Рустам Д.: «Жінка – це слабка стаття», Микола Ж.: «Жінка – це тендітна особа жіночого роду, ніжна», Дмитро Р.: «Жінка – берегиня сім'ї, важлива складова суспільства»).

Дівчата, незалежно від віку, відповіли, як дійсні представниці цієї статі, з урахуванням гендерних складових (Владислава Є.: «Жінка – початок нового життя», Вікторія К.: «Жінка – це кохана, мати, дочка, сестра, бабуся»), більш по-філософськи відповіли четвертокурсниці (Валерія В.: «Жінка – це запрошення до щастя!», Наталія П.: «Жінка – це джерело любові, піклування та краси»).

Про проблеми жінок студенти давали різні відповіді, серед яких можна виділити: безробіття, здоров'я, шлюб, безпліддя, алкоголізм, порушення психіки (за відповідями першокурсників); чоловіки, гендерна нерівність, насильство в сім'ї, приниження, недооцінення можливостей жінки, стреси, вікові зміни, побутові проблеми, ПМС, вага, тощо (за відповідями четвертокурсників, причому на останні п'ять причин вказали хлопці).

Однотипно на запитання анкети «Хто допомагає вирішувати проблеми жінок?» відповіли студенти першого курсу. Їхніми відповідями були: «Чоловіки», «Друзі», «Рідні», «Близькі люди», інколи «Психологи». Студенти четвертого курсу відповіли з більшою поінформованістю щодо специфіки своєї майбутньої діяльності, що позитивно характеризує навчально-виховний процес на базі дослідження. Їхніми відповідями були: «Центри допомоги жінкам, які опинились у складній ситуації» (Інна Г.); «Психологи, лікарі, рідні

люди» (Оксана Л.); «Місцеві органи охорони життя і здоров'я» (Дмитро П.).

Вразили відповіді студентів, які неоднозначно виразили своє ставлення до поняття «гендерної рівності» в нашій країні. Відсотків 80 відповіли «нейтрально», «50 на 50» або «байдуже» на гендерну рівність між чоловіком та жінкою, а 10 % взагалі дали відповідь «негативно», що доводить те, що студентами неоднозначно сприймається інформація про гендерну рівність в нашій країні.

Про це свідчать і відповіді студентів перших та четвертих курсів на запитання: «Як би Ви особисто здійснювали гендерну рівність?» 90 % опитуваних відповіли, що не знають. Лише поодинокі відповіді старшокурсників порадували осмисленістю та правильністю думки: (Ростислав М.: «Почав би з себе. Ставився до всіх би однаково та виховував би дітей!», Артем Р.: «Надав би рівних прав і чоловікові і жінці»).

Наступним було питання про ставлення молоді (зокрема досліджуваної) до засуджених жінок, адже одним із напрямів роботи з жінками в регіональних центрах соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді є робота з умовно засудженими жінками, яка здійснюється у формі профілактичних бесід, консультацій, реабілітації тощо і знову відкриває у відповідях студентів реалії сьогодення.

Тож відповіді розподілилися у такому порядку: 7 студентів відповіли, що їм «байдуже» або «все одно», 6 – «нормально», 5 – «негативно», решта студентів проявили невизначеність, висловлюючи свою думку приблизно у такому контексті: «Залежить від злочину» або «Дивлячись яка ситуація склалася з жінкою».

Продовжуючи аналіз відповідей студентів різних вікових категорій про проблеми засуджених жінок, серед юнаків та дівчат четвертого курсу, у відповідях наступного питання в анкеті виявився неоднозначний гендерний аспект. Причому юнаки проявили гендерну рівність досить категорично. Дівчата виявили більшу поблажливість до засуджених жінок, враховуючи природу існування жінки або проектуючи це на себе (проявляють рефлексію). Запитання було таким: «Чи повинні жінки відбувати покарання, як чоловіки?». У співвідношенні «Так» / «Ні»: юнаки – 95 % / 5 %; дівчата – 40 % / 60 %. Студенти першого курсу проявили більшу лояльність до жінок, які вчинили злочин («Має існувати виключення до жінок за станом здоров'я» (Вікторія); «Дивлячись на те, який злочин вони вкоїли» (Владислава)).

Торкаючись наступної проблеми жінок, проблеми насилля, яка щодо жінок набуває зростаючої тенденції в суспільстві, студенти мали виразити свою думку на рахунок розуміння поняття «насилля над жінками в сім'ї». Жоден курс будь-якої дисципліни першого курсу зі спеціальності «Соціальна робота» не передбачає ознайомлення студентів з такою проблемою. У результаті цього студенти означеного курсу на запитання «Як Ви розумієте поняття «насилля над жінками в сім'ї»?», відповіли однозначно, – «коли чоловік б'є жінку» і звернутися за допомогою порадили до подруги або до поліції. Студенти ж старшого курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» показали у цьому питанні більшу освідченість, переважно через вивчений курс навчальних дисциплін: «Педагогіка та психологія сім'ї», «Методика соціально-педагогічної роботи». Серед їхніх відповідей можна виділити такі:

- «Насилля відбувається тоді, коли жінка сама це допускає» (Дарія);
- «Це використання чоловіком жіночої слабкості і знущання над нею» (Оксана);
- «Пригнічення морального і завдання шкоди фізичному здоров'ю жінки» (Інна);
- «Чоловік не поважає ні себе, ні жінку, через це він знущається над нею» (Артем);
- «Нерівноправ'я, психологічне та фізичне насилля»

(Ілля).

До таких небагатослівних, але влучних відповідей, студенти майже всі додали, що проти цього, що говорить про небайдужість молоді до проблеми насилля над жінками в сім'ї.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті соціальної та психологічної освіти діє Студентська соціально-психологічна служба, яка щороку до 25 листопада готує інформаційні плакати про насилля над жінками, роздає білі стрічки в знак підтримки протесту усього світу всіх форм насильства над жінками. Волонтери Служби інформують про насилля над жінками як найпоширеніше порушення прав людини в світі. Про те, що жорстоке поводження забирає більше життів і набагато частіше перетворює жінок у інвалідів, ніж онкологія, малярія, дорожньо-транспортні пригоди та військові дії разом узяті.

Водночас в університеті створено інноваційну структуру, а саме: Гендерний центр, який виступає майданчиком з проходження практики студентів – майбутніх соціальних працівників. Мета діяльності Центру є сприяння впровадженню гендерної просвіти шляхом надання науково-практичної допомоги викладачам та студентам щодо впровадження ідей гендерної культури та гендерних підходів у навчально-виховний процес.

У рамках діяльності Центру відбуваються такі заходи: брей-ринг «Гендерні стереотипи»; опитування та створення статистичних даних «Ставлення до представників ЛГБТ-спільноти»; науковий флешмоб «Березень – місяць жіночої історії»; випуск щомісячника «Гендерні промінні»; діяльність наукового гуртка «Марс-Венера»; акції: «Всенародний день батька!», «Ми проти насильства над жінками», «Будуємо суспільство без насильства», «Здорове суспільство починається зі щасливої та здорової сім'ї», «День матері»; фотовиставки: «Мій дбайливий люблячий тато»; «СТОП насильству над жінками»; «Моя мама професіоналка»; тренінгові програми: «Толерантне ставлення до представників ЛГБТ-спільноти»; «Підготовка молоді до сімейного життя» (квітень-травень).

Так як досліджувані студенти четвертого курсу були активними учасниками цих заходів, проблема насилля над жінками була їм досить знайома і це не склало їм проблем відповісти на запитання «Куди звернутись жінці за допомогою, яка терпить насилля в сім'ї?». Їхні відповіді були такими: «На гарячі лінії психологічної допомоги, в поліцію», «У центри реабілітації», «До соціальної служби», «У центр вторинної допомоги», «Службу у справах сім'ї та молоді» тощо.

У той час, коли основне завдання фахівця із соціальної роботи – бути помічником для кожної родини, яка потребує допомоги, насамперед для сімей, які ризикують потрапити у складні життєві обставини внаслідок втрати роботи членами сім'ї, інвалідності, тяжкого захворювання, насильства над дітьми, розлучення, повернення одного з батьків після відбування покарання в місцях позбавлення волі, неналежного виконання батьківських обов'язків, внаслідок зловживання алкоголем або наркотиками, цікаво було дізнатися: зі скількома жінками, залежними від цих шкідливих для здоров'я звичок, студенти зустрічаються у своєму теперішньому сьогоденні.

Цікавим виявився той факт, що студенти різних курсів відповідали на запитання: «Скількох залежних від алкоголю жінок Ви знаєте? А від наркотиків?» кардинально контрастно. Із опитаних четвертокурсників лише троє студентів написали, що знають таких залежних жінок, причому залежних від алкоголю – більше, ніж від наркотиків. А от студенти-першокурсники майже усі знайомі з жінками таких проблемних категорій. «Залежних від алкоголю – 20, від наркотиків – 3», – пише Владислава Є.; «Дуже багато!», – пише Руслана Б.; «Багато», – підкреслює Вікторія К.

Отже, студентів-першокурсників ці проблеми більше

хвилюють і, враховуючи їхню вразливу психіку, вони і помічають таких жінок більше і турбуються про життя їхніх сімей більше, особливо в яких є діти. А старші студенти – менш вразливі, для них бачити таких жінок – звичне явище, яке перейшло в рамки «адаптованості», і тому ці студенти дали такі відповіді. Насправді в їхньому оточенні зустрічаються такі категорії жінок, просто вони намагаються їх не помічати.

Загалом, у зазначеному напрямі роботи одним з найголовніших чинників є раннє виявлення сімей, які мають жінку-матір, що зловживає алкоголем або наркотиками та потребує сторонньої допомоги. Мета фахівців із соціальної роботи у профілактиці сімейного неблагополуччя – своєчасно виявити проблему та надати відповідну якісну допомогу. Тож така «адаптованість» до жінок, які мають проблему з алкоголем або наркотиками серед підростаючого покоління – не може існувати, особливо у майбутніх фахівців із соціальної роботи або соціальних педагогів.

Характерним було ще й те, що студенти четвертих курсів спеціальності «Соціальна педагогіка» обізнаніші про соціальні проблеми жінок та можливості їх вирішення через організовану соціально-педагогічну практику у соціальних службах міста, передбачену навчальним процесом спеціальності, та знаннями з теоретичних дисциплін їхньої професійно-практичної підготовки.

Окрім того, у рамках виховних годин, ці студенти мали змогу отримувати інформацію про кричущі проблеми суспільства (СНІД та проблеми ВІЛ-інфікованих, у тому числі жінок, наркоманію, алкоголізм, проблеми інклюзії, розбещеність молоді окремих субкультур, шкідливість татувань, насилля, які здійснюються в сім'ях над дітьми та жінками).

Це свідчить про те, що соціальним службам потрібно постійно здійснювати діагностичну та профілактичну роботу з населенням, особливо молоддю з соціальних проблем, научати ці проблеми вирішувати, щоб зменшити кількість осіб, які потребуватимуть вторинної та третинної допомоги. Адже фахівець із соціальної роботи, соціальний працівник – особа, яка має відповідну освіту та кваліфікацію, відповідає вимогам, установленим центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері соціального захисту населення, проводить оцінку потреб, підготовку договору та індивідуального плану надання соціальних послуг, організовує та надає соціальні послуги, що потребують фахової кваліфікації, а також організовує заходи з підтримки вразливих груп населення.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* За результатами аналізу міжнародного та вітчизняного гендерного законодавства, з'ясування змісту і спрямованості соціальної роботи з жінками, вивчення регіонального досвіду діяльності соціальних служб з жінками, розкриття специфіки підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з цією категорією громадян, розроблено рекомендації стосовно підвищення якості надання соціальних послуг жінкам – жертвам домашнього насилля:

1. Вчасно ідентифікувати проблему здійснення насильства в сім'ї щодо жінок (збір первинної інформації, розслідування і складання заяви). Інформація передбачає виявлення ознак насильства за зовнішніми ознаками (наявність слідів побиття, відсутність гігієни і догляду, порушення сну, різка зміна ваги, страх, розгубленість, покора, смуток, небажання проходити огляд лікаря, нестача грошей, невідповідність між можливими і реальними умовами життя). Методи одержання інформації: спостереження, інтерв'ю, бесіда.

2. При потребі втручатись у ситуацію, що здійснюється на основі мультидисциплінарного підходу. Кожен з учасників команди бере участь в обговоренні ситуації, відомостей, оцінці ресурсів, визначенні стратегій роботи і відповідальності кожного із спеціалістів. Фахівець із соціальної роботи, при цьому, здійснює роботу з кон-

кретним випадком (добір технік, спрямованих на формування навичок правильної взаємодії; забезпечення підтримки і проведення консультування); координацію діяльності і консультування інших служб; за необхідності – функції координатора роботи мультидисциплінарної команди.

3. Здійснювати корекцію та зміну ситуації (підтримка та активізація членів сім'ї, зміна міжособистісних стосунків, формування навичок правильної взаємодії у сім'ї), здійснюється на основі терапевтичного квадрата, який включає чотири основні групи факторів, необхідних для розуміння ситуації та її правильної оцінки:

- роль і почуття піклувальника в цій ситуації;
- природа взаємостосунків «піклувальник – опікуваний»;

- наявність у піклувальника підтримки з боку інших членів сім'ї;

- фінансовий стан піклувальника.

4. Проаналізувавши вище перелічені ознаки жінок-жертв сімейного насилля, у корекцію негативних станів потрібно включати:

- соціальну роботу з налагодження зв'язків;

- педагогічну роботу: навчання таким навичкам, як позитивне спілкування (вирішення конфліктів, адекватне висловлювання), адекватне мислення і ставлення до себе, прийняття рішень та психологічного захисту, сприяння підвищенню рівня самооцінки жінки;

- психологічну роботу зі зняття відчуття провини, емоційної та фізичної релаксації.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку моделі підготовки фахівців у закладах вищої освіти до соціальної роботи з жінками сільської місцевості.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гендерна дискримінація та насильство щодо жінок. URL: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1398061293>

2. Дмитренко М. І., Тропін М. В., Власов П. О. Попередження насильства у сім'ї: Метод. рекомендації. Дніпропетровськ: Дніпропетр. юрид. ін-т МВС України, 2001. 56 с.

3. Довідь Генерального Секретаря, Проблеми та перспективи досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат у сільських районах. URL: <http://undocs.org/E/%20CN.6/2018/3>.

4. Жінки та чоловіки в Україні: Статистичний збірник. Київ: Державна служба статистики України, 2015.

5. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15.11.2001 р. № 2789 (з наступними змінами і доповненнями). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>

6. Кальницька К. О. Особливості соціально-психологічної роботи з жінками, жертвами насильства в сім'ї. Соціальна робота як чинник гуманізації суспільного буття: Український ВІСНИК № 121 148 міжнародний досвід: Тези доповідей та виступів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 3–4 грудня 2010 року): Чернігів: ЧДІЕУ, 2011. С. 114–120.

7. Комплексне дослідження становища жінок, які проживають у сільській місцевості/Інна Волосевич, Таміла Коноплицька, Тетяна Костюченко, Тамара Марценюк Київ: ВАІТЕ, 2015. 88 с.

8. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї/Укладачі: Мустафасв Г. Ю., Довгаль І. І. Київ, 2011. 192 с.

9. Нікого не залишити осторонь РОЗШИРЕННЯ ПРАВ І МОЖЛИВОСТЕЙ ЖІНОК ТА ДІВЧАТ З СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ #IWD2018 #TIMEISNOW. Жінки та дівчата в сільській місцевості. URL: <http://www.un.org.ua/images/documents/4301/FACTSHEET%20Ukrainian.pdf>

10. Уварова О. Права жінок і гендерна рівність в Україні. URL: [https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-ouvarova/#\\_ftn2](https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-ouvarova/#_ftn2)

11. Тунтуєва С. В. Соціально-педагогічна робота з особами, постраждалими від насильства сім'ї: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 172 с.

UDC 378

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

© 2017

**Одарич Ирина Николаевна**, преподаватель

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

**Аннотация.** В современном обществе становится актуальной подготовка специалистов высшей квалификации. Выпускники вузов должны быть компетентны в профессиональной деятельности согласно полученному образованию. Компетентность, как явление неотрывно связана с деятельностью человека. Одним из методов формирования компетентности в человеческой деятельности является проектная деятельность. Проектная деятельность направлена на развитие творческих способностей и логического мышления. Данному явлению способствует объединение имеющихся знаний и приобщение к конкретным жизненно важным проблемам. В отличие от стандартного процесса обучения проектная деятельность полностью основана на собственной мотивации, планировании и проектировании действий в профессиональной сфере. Поступившим на первый курс студентам Тольяттинского государственного университета предоставлена возможность «учиться через проекты». Выполнение проектов запланировано блоком факультативной деятельности в течение семи семестров обучения бакалавриата. В первом семестре тематика метода проектов подразумевает реализацию простых проектов. Постепенному усложнению проектов параллельно соответствует углубление профессиональных знаний и умений при выполнении студентами профессиональных действий. В статье представлены результаты исследования эффективности внедрения проектной деятельности в образовательный процесс высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** компетентность, деятельность, проект, проектная деятельность, мотивация, профессиональная деятельность, практический опыт, творческое мышление, психологическая готовность, профессиональный интерес.

## PROJECT ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

© 2017

**Odarich Irina Nikolaevna**, teacher

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaa street, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

**Abstract.** In modern society, the training of highly qualified specialists becomes relevant. University graduates should be competent in their professional activities according to their education. Competence as a phenomenon is inseparably linked with human activity. One of the methods of forming competence in human activity is project activity. This phenomenon contributes to the integration of existing knowledge and adherence to specific vital problems. In contrast to the standard learning process, project activities are fully based on their own motivation, planning and designing activities in the professional sphere. First-year students of Togliatti State University have the opportunity to “learn through projects”. Project implementation is planned by the block of optional activities during the seven semesters of undergraduate education. In the first semester, the subject of the project method implies the implementation of simple projects. The gradual complication of projects in parallel corresponds to the deepening of professional knowledge and skills when students perform professional activities. The article presents the results of a study of the effectiveness of the implementation of project activities in the educational process of a higher educational institution.

**Keywords:** competence, activity, project, project activity, motivation, professional activity, practical experience, creative thinking, psychological readiness, professional interest.

В связи с происходящими в современном обществе кардинальными изменениями политической, экономической и научно-технической сторон общественной жизни, актуальным преобразованием для реальной экономики становится подготовка востребованных квалифицированных кадров, что в свою очередь объясняет повышение требований к подготовке специалистов высшей квалификации.

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в результате освоения программы бакалавриата у выпускников должны быть сформированы соответствующие направлению подготовки общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, тем самым бакалавры ориентированы на последующее выполнение определенных видов профессиональной деятельности [1]. Способность и готовность решать встающие перед выпускником задачи его профессионально-практической деятельности напрямую зависят от полученных в процессе образования профессиональных знаний, практического опыта и имеющегося творческого мышления, психологической готовности и профессионального интереса.

В связи с опубликованием «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» [2] в российском образовании произошла переориентация результатов обучения с подготовленности, образованности и воспитанности на компетенцию и компетентность студентов [3-10]. Компетентность как явление, наблюдаемое в различных видах человеческой

деятельности, во многих исследованиях именовалась весьма разнообразно, но всегда связывалась с *деятельностью человека* [11-16].

Рассматривая некомпетентность как социальное явление Дж. Равен отмечает: «Личная некомпетентность редко возникает из-за отсутствия формальных знаний или навыков, но, скорее, из-за отсутствия соответствующей *мотивации, на привнесение в деятельность имеющихся знаний и навыков*. Другая, и гораздо более распространенная разновидность некомпетентности может выглядеть как неспособность проявления профессиональной компетентности. Многие люди удерживаются от надлежащего профессионального поведения юридическими ограничениями, ограничениями их должностных инструкций, давлением со стороны сверстников, а также институциональным контекстом, в котором они работают. Преодоление этих ограничений требует уровня компетентности и устремленности, выходящих далеко за рамки того, что большинство людей рассматривают как служебный долг. Тем не менее, пока человек не преодолеет их, о нем нельзя будет сказать, что он поступает как профессионал. На самом деле, преодоление ограничений часто вызывает возникновение климата предпринимчивости, иначе описываемого как уровни коллективного разума» [17].

Современной российской системе высшего образования необходимы новые методы формирования компетентности в человеческой деятельности. Одним из методов обучения, направленный на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствующих



щих развитию творческих способностей и логического мышления, с учетом объединения имеющихся знаний и приобщения к конкретным жизненно важным проблемам, и является *проектная деятельность*.

В научной, психолого-педагогической литературе, в исследованиях и практике уже широко используются понятия «*деятельности*», «*проекта*» и «*проектной деятельности*». Например, согласно американскому национальному стандарту Своду знаний по управлению проектами: «проект – это временное предприятие, направленное на создание уникального продукта, услуги или результата». В свою очередь немецкий стандарт по управлению проектами объясняет, что: «проект есть предприятие (намерение), которое в значительной степени характеризуется неповторимостью условий в их совокупности».

С.Л. Рубинштейн, являясь одним из первых исследователей теории деятельности, выделил в структуре деятельности следующие элементы: движение - действие – деятельность [18].

В своей монографии 1975 года «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев отметил, что «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий...», а также «понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает; «немотивированная» деятельность - это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом...» [19].

В.В. Давыдов построил психологическую теорию коллективной деятельности, полагая что необходимо учитывать коммуникацию между людьми, входящими в коллектив, поскольку человек в процессе деятельности должен уметь понять других и иметь развитый «социальный интерес» [20]. Под проектированием в образовании В.В. Давыдов понимает «создание новых целесообразных форм деятельности, сознания и мышления людей с помощью опережающих представлений, а затем путем реализации проекта...». С другой стороны, он характеризует проектирование как метод работы в сфере образования и вид творческой деятельности, связанный с прогнозированием, планированием, моделированием, социальным управлением [21].

В свою очередь между представителями научного сообщества не сложилось и единого понимания «проектной деятельности», так В.П. Беспалько трактует ее как «многошаговое планирование деятельности» [22], В.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов считают «деятельностью по оформлению реализации целостного решения образовательных задач» [23], В.С. Безрукова обозначает, что проектирование в педагогике – это «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [24].

Внедрение в учебный процесс практической работы студентов предусмотрено Программой развития опорного Тольяттинского государственного университета. Проектная деятельность как средство управления перспективным развитием является явлением социальным, зависящим от индивидуальных качеств личности, способности применять имеющиеся знания и умения, направленная на развитие творческих способностей, логического мышления, связанное с появлением инновационных технологий и их адаптации обществом. Изменения в социальной, экономической, политической и других сферах являются напрямую или косвенно результатом деятельности людей, для того чтобы быть востребованным на рынке труда необходимо умение ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания, обобщать их и применять в практической деятельности. При глобальном объединении, осуществляемая в рамках образовательного процесса, проектная деятельность направлена на достижение двух видов результатов:

- «продукт», полученный по итогам выполнения про-

екта, с возможной последующей его реализацией благодаря сотрудничеству с руководителями и сотрудниками действующих предприятий и организаций города, органов власти;

- «личность», образуемая благодаря изменению человеческих качеств, свойств, взаимоотношений в процессе реализации проекта, при освоении студентами дополнительных видов деятельности.

Значательную именно родители определяют будущее абитуриентов, поступающих в высшее учебное заведение, направляют в выбранное ими учреждение и на выбранный ими профиль. Таким же образом, например, создатели Википедии определили, как общество получает доступ к информации, Tesla – определяет, что будет с энергетикой, Apple – как пользоваться техникой, кажется, что мир меняется сам. Социум привык жить «короткой жизнью», не думая о будущем. Однако если задуматься о будущем, проанализировать ситуацию, просчитать стратегию, поймать подводные течения, попробовать ответить на сложные вопросы, например, будет ли определенная профессия актуальной через пять лет? Как будет выглядеть экономика через 10 лет? Необходимо изучать сейчас сварку или сразу технологию 3D-печати? Техника форсайтов, стратегия развития общества, так называемая работа с будущим, затрагивает мощное движение, в результате которого благодаря выявленным изменениям возможно запроектировать с долгой перспективой собственное развитие по средствам проектной деятельности, и, следовательно, реализации проектов.

Таким образом, проектная деятельность, в отличие от стандартного процесса обучения, полностью основана на собственной мотивации, планировании и проектировании действий в профессиональной сфере, поскольку успешность, а значит и востребованность человека пропорциональна дальности горизонта, на который он способен проектировать. Организация проектной деятельности подразумевает очередность выполнения действий, указанных на рисунке 1.

I - Стартовый этап	II - Этап реализации проекта	III - Рефлексивный этап	IV - Послепроектный этап
<ul style="list-style-type: none"> <li>диагностика ситуации</li> <li>проблематизация</li> <li>целеполагание</li> <li>концептуализация</li> <li>программирование</li> <li>планирование хода проекта</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>пошаговое выполнение проектных действий</li> <li>коррекция хода проекта</li> <li>презентация результатов работы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>внешняя экспертиза проекта</li> <li>рефлексия идеи проекта</li> <li>рефлексия проекта</li> <li>рефлексия результатов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>апробация</li> <li>распространение продуктов проектной деятельности</li> <li>выбор вариантов продолжения проекта</li> </ul>

Рисунок 1 – Этапность организации проектной деятельности

При диагностике ситуации на начальном этапе определяют имеющиеся ресурсы и возможности для внесения проектом изменений в существующее положение вещей, подтверждают социальную необходимость проекта, определяют логические его рамки. В процессе проблематизации стараются правильно сформулировать проблему, ведь от этого зависит четкое обозначение результата - желаемого и действительного. Описывают желаемый конечный результат, производят ценностно-смысловую оценку проблемного поля проекта, формулируют цель проекта. Затем разрабатывают стратегию проектной деятельности, определяющую общую направленность и характер возведения целей, рассматривают возможные внешние воздействия и противодействия реализации проекта. Согласно принципам проектирования, производят пошаговое выполнение проектных действий, при неблагоприятных обстоятельствах корректируют ход проекта и действия его участников для достижения результатов работы с последующей презентацией проекта.

Третий этап проектной деятельности подразумевает внешнюю экспертизу проекта - исследование пробле-

мы соответствующими компетентными специалистами в данной области, с выполнением проясняющей и развивающей функций, для выявления возможностей и потенциала дальнейшего развития. Эксперты благодаря оценочной функции дают экспертное заключение, с последующей легализацией, то есть с признанием, поддержкой и распространением полученного опыта. В результате внешней экспертизы происходит анализ собственного сознания студентов и их деятельности, рефлексии подлежат ход проекта и система сложившихся межличностных отношений.

После положительной рефлексии заключительный этап подразумевает апробацию проекта и распространение продуктов проектной деятельности, переход к новому проекту, интеграцию данного проекта с другими, распространение проекта на другие уровни с возможным началом работы новой организации, возникшей по итогам проекта.

Благодаря проектной деятельности у студентов высшего учебного учреждения:

- развивается мотивация на применение имеющихся знаний и умений в практической деятельности, способность к самоорганизации и самообразованию;
- развивается способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;
- формируется лидерская, активная, самостоятельная, инициативная позиции;
- развиваются умения творчески подходить к проблемам, применять технологию форсайтов, презентовать результаты работы, вступать в дискуссии, защищать и доказывать выбранные пути решения.

Возможность «учиться через проекты» представлена поступившим на первый курс студентам Тольяттинского государственного университета. Выполнение проектов запланировано блоком факультативной деятельности в течение семи семестров обучения бакалавриата. В первом семестре тематика метода проектов подразумевает во многом реализацию простых проектов. После распределения функциональных ролей в команде, анализа потенциальных разработок технологий будущего развития общества, благодаря генерации идей, команды приступают к созданию своих первых проектов, так называемых блиц-проектов. Выполнив несколько блиц-проектов в условиях ограниченного времени, студенты самостоятельно выбирают направление развития в практической деятельности, идею нового более серьезного проекта, либо идею проекта взаимосвязанную с блиц-проектами.

Для исследования эффективности внедрения проектной деятельности в процесс обучения было проведено добровольное анкетирование первокурсников Архитектурно-строительного института. Результаты анализа анкеты показали, что порядка 93% студентов считают проектную деятельность принципиально новым способом развития собственных оригинальных предложений, решений и идей, для воплощения их в своих проектах. Практически все участники подтвердили возросший в геометрической прогрессии энтузиазм к реализации проекта с целью получения продукта практической деятельности (87%). При этом около 27% опрошенных респондентов почувствовали в себе готовность и способность оказывать влияние на участников собственной команды, занимать лидерскую позицию. Большая часть опрошенных (69%) студентов были функционально готовы выполнять возложенные на них обязанности в работе над проектом. Однако абсолютное большинство (95%) отметило наличие лишь минимальных знаний в профессиональной области, что на начальном этапе значительно усложняет разработку и реализацию проектов.

Наряду с этим, проведенное исследование позволило выявить следующие значения показателей:

- значительные трудности при работе в коллективе испытали 17% опрошенных, при этом оставшиеся сту-

денты старались толерантно воспринимать друг друга, учились работать в коллективе;

- оказались способны ситуативно оперировать информацией из собственного опыта 60% первокурсников, однако объем практического опыта профессиональной деятельности на допустимом уровне обнаружили лишь 11% обучающихся;

- в процессе реализации проекта у 36% респондентов развивались творческие умения подходить к решению проблем, у 27% повысилось качество взаимодействия с информационными технологиями, у 23 % наблюдалась адекватная реакция на достижения и неудачи в проектной деятельности;

- при анализировании проекта на каждой стадии, оказались готовы вступать в дискуссии 39% студентов, у большинства (77%) развивалось умение презентовать и защищать свой проект;

- к причинам, затруднившим реализацию проекта, большинство (87%) выделило ограниченность финансовых средств, а также недостаточный уровень умения работы с профессиональными инструментами.

Недостаточное финансовое обеспечение проектов, играющих важную роль в развитии общества или города, студентам можно компенсировать, благодаря организации учебным заведением конкурса на получение гранта.

Погружение студентов в проектную деятельность дает начальный творческий импульс для формирования оригинальных предложений, идей и решений, воплощенных в проектах согласно реалиям современного мира и развивающимся мировым тенденциям [25-27]. Поскольку реализация проектной деятельности запланирована на всех курсах обучения, то постепенному усложнению проектов будет параллельно соответствовать постепенное углубление у студентов профессиональных знаний и умений, при выполнении ими профессиональных действий.

Таким образом, проектная деятельность, являясь показателем инновационного качества образования, формирует у студентов мотивацию развития их познавательных интересов, становится стимулом совершенствования имеющихся знаний, умений и действий в профессиональной области, перспективным ориентиром в выборе жизненных стратегий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201.
2. Концепция-2020: развитие образования // Учительская газета: сетевое издание. 2008. URL: <http://www.ug.ru/archive/25192>.
3. Равен, Дж., Ярыгин, О.Н., Коростелев, А.А. Компетентология: от прагматологии до социоконструктивизма // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 167-175.
4. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 274-293.
5. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть II (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 198-205.
6. Белаиов П.Д. Сущность понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 79-84.
7. Муранова Е.В. К вопросу о содержании понятий «языковая компетенция» и «языковая компетентность» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 88-91.
8. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
9. Балакирева Е.И., Мальшева А.В., Коновалова Е.Ю. Профессиональная компетентность: сущностные характеристики и условия развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 154-158.
10. Чирва Г.Н. Модель процесса формирования информатической компетентности будущих учителей технологий // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 10-13.
11. Ярыгин О.Н., Гайманова Т.Г. Формирование и развитие компетентности как эмерджентного свойства профессионального

- образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2012. № 1. С. 77-82.
12. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2013. № 3 (4). С. 15-18.
13. Хренова В.В. Структура предметной компетентности учителя технологий профильной школы как научная проблема // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 2 (7). С. 84-86.
14. Юсупов И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 3 (8). С. 85-87.
15. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // *Актуальные проблемы экономики и права*. 2014. № 4 (32). С. 196-205.
16. Лейсле Т.В., Ануфриева И.Ю. Влияние возрастных и гендерных факторов на эмоциональную компетентность и лидерство руководителя // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 279-281.
17. 4Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. - Москва : Когито-Центр, 2002. - 395 с.
18. Рубинштейн, С. Л. Избранные педагогические труды / С. Л. Рубинштейн. - Москва : Наука, 1995. - 368 с.
19. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - Изд. 2-е. - Москва : Политиздат, 1977. - 304 с.
20. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учебное пособие для вузов / В. В. Давыдов. - Москва : Академия, 2004. - 288 с.
21. Давыдов В. В. Научно-исследовательская деятельность Российской Академии образования // *Педагогика*. 1993. №5. С. 3-11.
22. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
23. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
24. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. - 344 с.
25. Цыплакова С.А., Барина А.Н., Гришанова М.Н., Царева И.А. Формирование проектной компетенции бакалавров профессионального обучения в рамках образовательно-проектировочной деятельности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 286-288.
26. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.
27. Гладких В.Г., Денисова О.В. Модель профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 4 (13). С. 29-33.

UDC 378

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

© 2017

**Сажієнко Олександр Петрович**, аспірант

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 28, e-mail: sazhienko@meta.ua)*

**Анотація.** Окремі спеціальності характеризуються надто динамічними вимогами з боку ринку праці, тому дослідження укладення їх фахових компетенцій та формування компетентностей майбутніх працівників – повсякчас актуальні. Для оцінювання фахової компетентності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій необхідно схарактеризувати критерії та рівні сформованості фахових компетентностей, і виконати підбір показників і методів вимірювання за кожним критерієм. У статті на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу здійснено характеристику компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та суб'єктивний), критеріїв (ціннісний, когнітивний, діяльнісний та оцінний) та рівнів (початковий, достатній та продуктивний) сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій. За кожним критерієм визначено характеристики майбутніх бакалаврів, що дозволяють оцінити рівень сформованості їхньої фахової компетентності, характерних специфіці підприємств та закладів освіти. Результат підготовки майбутніх бакалаврів не зводиться до сформованості лише спеціальних професійних знань і умінь, а є інтегративним: охоплює функціональні і особистісні складники готовності до виконання фахових завдань. Загалом подальшого дослідження потребує питання виокремлення показників сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

**Ключові слова:** професійна підготовка, формування фахової компетентності, майбутні бакалаври сфери комп'ютерних технологій.

## CHARACTERISTICS OF COMPONENTS, CRITERIA AND LEVELS OF FACULTY COMPETENCE IN THE FUTURE BACALAURS OF COMPUTER TECHNOLOGIES

© 2017

**Sazhienko Aleksandr Petrovich**, postgraduate student

*Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychyna  
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: sazhienko@meta.ua)*

**Abstract.** Some specialties are characterized by too dynamic requirements from the labor market, so the study of the conclusion of their professional competences and the formation of competences of future employees - are always relevant. To assess the professional competence of future bachelors in the field of computer technology, it is necessary to characterize the criteria and levels of the formation of professional competencies, and to perform the selection of indicators and measurement methods for each criterion. In the article, on the basis of the analysis of scientific sources and empirical material, the characteristics of the components (motivational-value, cognitive, operational-activity and subjective), criteria (value, cognitive, activity and evaluation) and levels (initial, sufficient and productive) of the professional competencies of future bachelors in the field of computer technology. For each criterion, the characteristics of future bachelors are determined, which allows to assess the level of their professional competence, specific characteristics of enterprises and educational institutions. The result of the preparation of future bachelors is not limited to the formation of only special professional knowledge and skills, but is integrative: covers the functional and personal components of readiness to perform professional tasks. In general, a further study requires the selection of indicators for the formation of professional competence in future bachelors in the field of computer technology.

**Keywords:** professional training, formation of professional competence, future bachelors in the sphere of computer technologies.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Пріоритетність компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти визначає необхідність теоретично-практичного вивчення вказаної проблеми. Попри нормативно-правову обґрунтованість фахових компетенцій певної спеціальності, практичні аспекти проблеми постійно змінні, згідно із гнучкими вимогами ринку праці, на які вони й мають бути орієнтованими. Окремі спеціальності характеризуються надто динамічними вимогами з боку ринку праці, тому дослідження укладення їх фахових компетенцій та формування компетентностей майбутніх працівників – повсякчас актуальні. До таких спеціальностей належить, передусім, сфера комп'ютерних технологій.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.* Дисертаційні роботи останніх років, дотичні проблематиці нашого наукового інтересу, можна умовно розподілити на дві групи, ключовими суб'єктами експериментального вивчення яких стали: майбутні фахівці сфери комп'ютерних наук / систем та майбутні інженери-педагоги. У першому випадку, приміром, досліджували теоретико-методичні засади навчання дисциплін з автоматизації виробництва (Т. Бодненко

[1]), методіку використання технологій дистанційного навчання (І. Герасименко [3]) тощо. У другому випадку, предметом дослідження у контексті професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів стали: формування змісту навчання аналітичної діяльності в автоматизованих системах управління виробництвом і навчанням (Л. Горбатюк [6]), теоретико-методичні засади професійної підготовки (Р. Горбатюк [7]), теоретичні та методичні засади розроблення дуального змісту професійної підготовки (В. Хоменко [13]) тощо. Однак спеціального дослідження проблем формування фахової компетентності майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта (комп'ютерні технології)» досі не було проведено.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета статті – на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу схарактеризувати компоненти, критерії та рівні сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* У дисертаційних роботах (Т. Бодненко [1], І. Герасименко [3], І. Герніченко [4], Р. Гнатюк [5], Л. Горбатюк [6], Р. Горбатюк [7], В. Кабак [9], М. Ожга [11], В. Хоменко [13] та ін.), присвячених проблемам професійної підготовки у закладах вищої освіти бакалаврів певної кваліфікації на основі компетентнісного підходу, нами

виокремлено дві точки зору щодо характеристики результатів такого навчання:

1. Розуміння кваліфікації як загального контексту Освітньо-професійної та Освітньої програм, цілеспрямованість на певний результат вищої освіти, орієнтований на можливість подальшого працевлаштування або підготовку до наукової діяльності. Формування фахової кваліфікації, в цьому контексті, є систематичним, безперервним процесом пізнання (Р. Горбатюк) [7]. Проте такий підхід не обґрунтовує реалізацію багатопрофільної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

2. Опис результатів профільної підготовки у закладах вищої освіти як окремих спеціальних (фахових) компетентностей, що доповнюють зазначені в Галузевому стандарті вищої освіти [2]. Погоджуючись із дослідниками щодо необхідності диференціювання цілей загально-професійної і спеціальної (фахової) підготовки у закладі вищої освіти, вважаємо за необхідне пошук способів адаптації компетентнісної моделі майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій до потреб роботодавців без зміни складу і змісту викладених у Державних освітніх стандартах компетенцій випускників.

Тобто, йдеться про розмежування понять «професійна» та «фахова» підготовка. Так, перше поняття – загальне і окреслює галузь майбутньої професійної діяльності нинішніх студентів. Друге поняття («фахова підготовка») характеризує конкретну кваліфікацію майбутнього працівника.

Загалом у наукових джерелах різняться думки про зміст результатів підготовки за фахом. Так, науковці (Т. Бодненко [1], М. Ожга [11], В. Хоменко [13] та ін.) визначають фахову компетентність як вузькоспеціалізовану або спеціальну, обмежуючи її зміст знаннями, методами і прийомами вирішення професійних завдань, технічними засобами, використовуваними в конкретній прикладній галузі. Це є недостатнім для майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій за спеціальністю «Професійна освіта (комп'ютерні технології)», відрізняє переважання внутрішньої мотивації професійної діяльності над зовнішньою, тоді як успішність майбутньої професійної діяльності залежить від мотиваційно-ціннісного ставлення до цієї діяльності.

З точки зору предмету нашого дослідження, нам імпонує наукова думка Л. Горбатюк [6], В. Кабака [9], які розглядають результат підготовки за фахом як самостійну інтегративну якість особистості випускників-бакалаврів. Так, Л. Горбатюк, визначає фахові компетенції як новостворення особистості студента закладу вищої освіти, що характеризує його в функціонально відокремленій галузі професійної діяльності [6]. В. Кабак розглядає фахові компетенції як готовність і здатність бакалавра застосовувати комплекс фахових знань і умінь певної галузі в процесі професійної підготовки та професійної діяльності [9].

Аналіз дисертацій (Т. Бодненко [1], І. Герасименко [3], І. Герніченко [4], Р. Гнатюк [5], Л. Горбатюк [6], Р. Горбатюк [7], В. Кабак [9], М. Ожга [11], В. Хоменко [13] та ін.) показав, що тлумачення результатів підготовки за спеціальністю та кваліфікацією залежить від узгодження її приналежності до тієї ж галузі знань, що і професія. Так у роботах І. Герніченко [4], Р. Гнатюк [5], Л. Горбатюка [6], В. Кабака [9], М. Ожги [11] та ін.) галузь знань професії і спеціалізації співпадають, і фахові компетенції конкретизують професійні компетенції.

Прикладом такого поєднання є галузі знань «01 Педагогічна освіта» і спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)», чим характеризується діяльність педагогів професійного навчання. Професія належить до галузі педагогіки, а спеціальність – до конкретної галузі технічної – комп'ютерних технологій.

У такому випадку дослідниками поняття «фахові компетенції» трактуються по-різному [14-21]. М. Ожга визначає фахові компетенції як здатність професійного

навчання, виконання професійної діяльності, що належить до сфери діяльності (комп'ютерних технологій) [11]. І. Герніченко, Р. Гнатюк розуміють фахові компетенції як готовність і здатність застосовувати професійні знання і вміння в діяльності, що охоплює спеціальність професії [4; 7].

Ми поділяємо точку зору І. Герніченко [4], Р. Гнатюк [7] і розглядаємо формування фахових компетентностей майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)» не як освоєння нових видів професійної діяльності, а як формування готовності виконувати діяльність за професією у цій сфері.

Проведене на констатувальному (пошуково-діагностичному) етапі роботи експертне опитування роботодавців майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій і викладачів закладів вищої освіти дозволило зробити висновок, що серед зазначених у Державному галузевому стандарті видів і завдань професійної діяльності фахівців спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)», розрізняються інваріантні і варіативні завдання щодо конкретної сфери діяльності. Тому зроблено висновок: орієнтування процесу формування фахових компетентностей майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на галузеву специфіку ринку праці може бути виконано як конкретизація змісту окремих, варіативних щодо сфери професійної діяльності, фахових компетенцій. Вказаний висновок представлений нами схематично (рис. 1): види професійної діяльності визначаються галуззю та об'єктами майбутньої професійної діяльності, що й складає завдання професійної діяльності, здатність до виконання яких становить професійну компетентність. Водночас професійна компетентність конкретизується у фаховій компетентності.



Рисунок 1 – Взаємозалежність фахової та професійної компетентності (складено автором)

Такий підхід дозволяє забезпечити гнучкість компетентнісної моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій і можливість реалізації багатопрофільної підготовки у закладі вищої освіти на основі єдиних вимог до базової підготовки за фахом, зазначених у Галузевому стандарті вищої освіти [2].

Для визначення алгоритму орієнтування освітніх програм підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на галузеву специфіку ринку праці звернемося до зарубіжного та вітчизняного досвіду розробки компетентнісних моделей підготовки бакалаврів.

Поняття фахових компетенцій випускників закладів вищої освіти пов'язується з готовністю до виконання завдань майбутньої професійної діяльності. Отже, проектування компетенцій ґрунтується на виявленні та аналізі завдань майбутньої професійної діяльності. Такий підхід використаний при розробці компетенцій випускників закладів вищої освіти у вітчизняних Галузевих стандартах вищої освіти [2; 10].

Згідно із цим підходом, орієнтування Освітніх програм [12] підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на галузеву специфіку ринку праці необхідно виконувати на основі аналізу завдань професійної діяльності. З урахуванням запропонованої

вітчизняними дослідниками (Т. Бодненко [1], Р. Гнатюк [5], Л. Горбатюк [6], В. Кабак [9], М. Ожга [11], В. Хоменко [13] та ін.) методики укладання Освітньої програми професійної підготовки студентів за спеціальністю «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)», передбачається дотримання таких етапів:

1. Виділення із зазначених в Державному стандарті вищої освіти основних видів і завдань професійної діяльності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій, до виконання яких готується студент щодо конкретної галузі професійної діяльності (сфери комп'ютерних технологій).

2. Уточнення змісту виділених професійних завдань майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на підприємствах та закладах освіти.

3. Визначення спеціальних знань і умінь, необхідних для виконання окреслених професійних завдань на підприємствах та у закладах освіти як компонентів фахових компетентностей.

На першому етапі проектування виконується поділ видів діяльності випускників, зазначених Державним стандартом вищої освіти, на варіативні і інваріантні щодо спеціальності професійної підготовки.

На другому етапі здійснюється аналіз діяльності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій вказаної спеціальності підготовки, які працюють на підприємствах та в закладах освіти. У результаті аналізу визначаються узагальнені фахові завдання, що мають галузеву специфіку підприємств та освітніх закладів, виконання яких вимагає підготовки за профілем. Процес виділення фахових завдань і переведення їх змісту в зміст навчання є традиційно проблематичним для професійної освіти у закладах вищої освіти.

В європейських країнах для визначення вимог виробництва та закладів вищої освіти до результатів професійної освіти виконується аналіз потреб роботодавців у фахових умениях. Для такого аналізу використовуються методики аналізу ситуації на ринку праці, аналіз статистичних даних, експертного опитування, метод конференцій, діяльності на робочому місці, спеціальної літератури, моніторинг зміни затребуваності умінь на робочому місці, створення лабораторій досліджень з питань навчання / зайнятості, що синтезують інформацію з питань зайнятості та навчання, опитування випускників закладів вищої освіти, керівників і працівників підприємств та закладів освіти тощо. Дослідники підкреслюють, що бракує єдиного методичного інструментарію аналізу регіональних потреб ринку праці та їх перекладу в зміст освітніх програм у країнах Європи [5; 11].

У вітчизняній теорії та практиці вищої освіти для визначення вимог виробництва до випускників застосовується аналіз завдань майбутньої професійної діяльності. М. Ожга пропонує експертний метод (анкетування та опитування потенційних роботодавців, молодих фахівців) [11], В. Хоменко – методики аналізу реальної практики бакалаврів сфери комп'ютерних технологій [13], Л. Горбатюк розроблена структура професійної готовності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій до професійної діяльності [6].

В. Кабак запропонований такий підхід до рівневого поділу завдань професійної діяльності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)» шляхом профілювання програм підготовки бакалаврів, що повинно забезпечувати їхні базові знання, навчати засобом здійснення інформаційних процесів і вміння вирішувати локальні завдання їх інформатизації та автоматизації [9].

На третьому етапі, у результаті аналізу процесу виконання фахових завдань, специфічних для підприємств та закладів освіти, виявляються необхідні для вирішення цих завдань фахові знання і вміння, що становлять когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти фахових компетентностей.

Як показує аналіз нормативних документів [2; 8; 10; 12], результат підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)» не зводиться до сформованості лише спеціальних професійних знань і умінь, а є інтегративним: охоплює функціональні і особистісні складники готовності до виконання фахових завдань. Тому конкретизація фахових компетентностей майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій передбачає усі компоненти компетентностей мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, суб'єктного).

Схарактеризуємо вказані компоненти:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент фахової компетентності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій, що мають галузеву специфіку підприємств та закладів освіти, становлять мотиви і цінності, що визначають ставлення і спонукають до освоєння і виконання фахових завдань, специфічних для підприємств та закладів освіти.

2. Когнітивний компонент – система фахових знань теоретичного (сутність певного поняття) та практичного (приміром, алгоритми) характеру.

3. Операційно-діяльнісний компонент – уміння, навички, здатність та готовність застосувати фахові знання у процесі практичної діяльності у сфері комп'ютерних технологій.

4. Суб'єктний компонент – рефлексія готовності до виконання професійних завдань, що мають галузеву специфіку підприємств та закладів освіти регіону, і конкретні цілі подальшого освоєння професійної діяльності на підприємствах та закладах освіти у сфері комп'ютерних технологій.

Для оцінки відповідності результатів навчання у закладі вищої освіти майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій дійсним вимогам підприємств та закладів освіти регіону необхідно розробити засоби діагностики сформованості фахових компетентностей, що мають галузеву специфіку підприємств та закладів освіти. Система діагностики повинна включати засоби оцінки результатів навчання соціальними замовниками (роботодавцями, випускниками) і засоби контролю сформованості компонентів фахових компетентностей у студентів.

Однозначні вимоги до результатів навчання майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)» не описані у вітчизняних нормативно-правових документах [2; 8; 10; 12]. Не вироблені вони також в європейських дослідженнях з питань написання результатів навчання, виконаних у рамках болонського процесу. Водночас, можливість обґрунтованого і чіткого оцінювання результатів підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)» є однією з умов рівневої наступності освітніх програм: «Децентралізація розробки програм призводить до диверсифікації і диференціації профілів підготовки, які суперечать будь-якій стандартизації» [7]. Однак можливість обґрунтованого і чіткого оцінювання результатів підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій є однією з умов рівневої наступності освітніх програм спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)».

Для оцінювання фахової компетентності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій необхідно схарактеризувати критерії та рівні сформованості фахових компетентностей, і виконати підбір показників і методів вимірювання за кожним критерієм.

У роботах, присвячених оцінюванню компетентностей випускників закладів вищої освіти зазначається, що оцінка повинна бути двосторонньою: ринковою, зовнішньою (з боку замовників-роботодавців) і академічною, внутрішньою (з боку виконавця-універ-

ситету). Як констатує аналіз сучасних наукових джерел (Т. Бодненко [1], Р. Гнатюк [5], Л. Горбатюк [6], В. Кабак [9], М. Ожга [11], В. Хоменко [13] та ін.) підходи до ринкової і академічної оцінки працевлаштування та якості знань випускників суттєво відрізняються. Вимоги роботодавців часто не мають глибоких концептуальних підстав, але проявляються закономірно і повинні бути проаналізовані і згруповані. Протиріччя між ринковими і академічними вимогами дозволяється шляхом встановлення взаємозв'язку між педагогічними категоріями і ринковими показниками у дослідженні вказаного питання.

Для визначення критеріїв сформованості фахової компетентності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на констатувальному етапі дослідження проведено опитування експертів-роботодавців: запропоновано охарактеризувати критерії сформованості, відповідні компонентам компетентностей – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, суб'єктивного. Виділено такі критерії:

- ціннісний, що характеризує позитивне ставлення до освоєння і виконання вказаних фахових завдань;
- когнітивний, що відображає здатність до застосування спеціальних знань при виконанні специфічних для підприємств та закладів освіти фахових завдань;
- діяльнісний, який показує рівень освоєння діяльності по виконанню певних професійних завдань;
- оцінний, що характеризує адекватність самооцінки готовності до виконання специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань майбутніми бакалаврами сфери комп'ютерних технологій.

Експертами-роботодавцями охарактеризовані три рівня сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій:

1) *початковий* – характеризується рівнем фахових знань і умінь, достатніх для діяльності за інструкцією, невід'ємним ставленням до виконання специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань, обумовленим зовнішніми мотивами діяльності у сфері комп'ютерних технологій;

2) *достатній* – характеризується освоєнням спеціальних знань і умінь, що забезпечують самостійне виконання фахових завдань за зразком, наявністю зовнішніх і внутрішніх мотивів виконання специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань;

3) *продуктивний* – характеризується здатністю до самостійного вирішення, освоєння і виявлення специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань, наявністю внутрішніх і зовнішніх мотивів професійної діяльності, прагненням до продовження навчання.

За кожним критерієм визначено характеристики майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій, що дозволяють оцінити рівень сформованості фахової компетентності, характерних специфіці підприємств та закладів освіти. Результати навчання описуються у вигляді простих і зрозумілих активних дієслів, однозначно характеризують зміст і рівень дій, що можуть демонструвати студенти: «здатність» та «готовність». Результати навчання повинні піддаватися оцінюванню, тобто повинні бути такими, щоб можна було перевірити, чи досягнуті вони майбутніми бакалаврами сфери комп'ютерних технологій.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу нами здійснено характеристику компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та суб'єктивний), критеріїв (ціннісний, когнітивний, діяльнісний та оцінний) та рівнів (початковий, достатній та продуктивний) сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

Водночас подальшого дослідження потребує питання виокремлення показників сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

вої компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бодненко Т. В. Теоретико-методичні засади навчання дисциплін з автоматизації виробництва майбутніх фахівців комп'ютерних систем: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 37 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Режим доступу: [http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=663746&cat\\_id=3459](http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=663746&cat_id=3459)
3. Герасименко І. В. Методика використання технологій дистанційного навчання в підготовці бакалаврів комп'ютерних наук: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2015. 302 с.
4. Герніченко І. І. Формування фахових знань майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання будови автомобіля засобами рекурсивних моделей: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук. Харків, 2010. 20 с.
5. Гнатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: автореферат дис. на здобуття доктора пед. наук. Тернопіль, 2011. 40 с.
6. Горбатюк Л. В. Формування змісту навчання майбутніх інженерів-педагогів аналітичної діяльності в автоматизованих системах управління виробництвом і навчанням: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 20 с.
7. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2011. 45 с.
8. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 № 1556-XVII. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
9. Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій у технічних університетах: автореф. дис. на здобуття док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
10. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.03.2016 № 292 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення». <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0532-16>
11. Ожга М. М. Методика навчання системи 3D проектування майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00. Харків, 2015. 21 с.
12. Освітня програма. Професійна освіта (Комп'ютерні технології). Освітній ступінь: бакалавр за спеціальністю 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології). // Затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30.01.2016 р. Умань, 2016. 6 с.).
13. Хоменко В. Г. Теоретичні та методичні засади розроблення дуальної змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.
14. Гирка І. В. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки // Балтійський гуманітарний журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.
15. Дзюбенко І. А. Суцність понять «компетентність» і «компетенція» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
16. Деревянко Е. В. Формирование профессиональной компетентности будущих горных инженеров в условиях интерактивных технологий обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 1 (2). С. 19-22.
17. Прутуляк Л. Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтійський гуманітарний журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.
18. Одарич І. Н. Проектирование процесса формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 92-95.
19. Одарич І. Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров строительного профиля в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 99-103.
20. Балакирева Е. И., Мальшева А. В., Коновалова Е. Ю. Профессиональная компетентность: сущностные характеристики и условия развития // Балтійський гуманітарний журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 154-158.
21. Третьяк И. Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

UDC 378

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ СТИМУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

© 2017

**Житнухіна Катерина Павлівна**, викладач кафедри виховних технологій  
та педагогічної творчості

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 28, e-mail: lobzik72@ukr.net)*

**Анотація.** Від рівня професійної компетентності майбутніх педагогів залежить рівень освіченості підростаючого покоління. Тому особистісно-професійні якості учителів мають узгоджуватися із вимогами сучасних освітніх потреб, а процес їхньої підготовки – врахувати різноаспектні проблеми сьогодення. У статті на основі аналізу емпіричного матеріалу описано реалізацію педагогічної умови стимулювання процесу формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. Реалізація даної педагогічної умови полягає в моделюванні та розв'язанні педагогічних ситуацій щодо формування вказаної особистісно-професійної якості. Така якість схарактеризована як відповідальне ставлення: процесуального (відповідальне ставлення власне до процесу виконання певного завдання) та морального (відповідальне ставлення до інших у процесі виконання певного завдання) характеру. Педагогічна ситуація щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів – змодельована викладачем штучно та природно ситуація, спрямована на формування значущих професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів на засадах компетентнісного та виховного підходу. Аналіз зазначеної роботи констатував її ефективність та перспективність подальшого застосування. Також подальшого дослідження потребує розробка технології формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.

**Ключові слова:** педагогічні умови, стимулювання, формування відповідального ставлення до майбутньої професії, студенти педагогічних університетів.

## REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITION FOR IMPROVING THE PROCESS OF FORMATION OF RESPONSIBLE ATTITUDE TO FUTURE PROFESSION IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

© 2017

**Zhytnukhina Kateryna Pavlivna**, teacher of the Department of Educational Technologies  
and Pedagogical Creativity

*Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychyna  
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: lobzik72@ukr.net)*

**Abstract.** The level of professional competence of future teachers depends on the level of education of the younger generation. Therefore, the personal and professional qualities of teachers must be consistent with the requirements of modern educational needs, and the process of their preparation - to take into account the various aspects of the present. In the article, on the basis of the analysis of empirical material, the implementation of the pedagogical condition for stimulating the formation of a responsible attitude towards the future profession among students of pedagogical universities is described. The realization of this pedagogical condition consists in modeling and solving pedagogical situations concerning the formation of the specified person-professional quality. This quality is characterized as a responsible attitude: the procedural (responsible attitude to the process of fulfilling a certain task) and the moral (responsible attitude to others in the process of fulfilling a particular task) character. The pedagogical situation regarding the formation of a responsible attitude towards the future profession of students - the artificial and natural situation simulated by the teacher, aimed at forming the significant professional and personal qualities of future teachers on the basis of a competent and educational approach. The analysis of the mentioned work confirmed its efficiency and the prospect of further application. Further research is required to develop a technology for forming a responsible attitude towards the future profession among students of pedagogical universities.

**Keywords:** pedagogical conditions, stimulation, formation of a responsible attitude to the future profession, students of pedagogical universities.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Глобальна проблема компетентності працівника сфокусована на удосконаленні процесу його підготовки у закладах вищої освіти. Априорі це стосується майбутніх педагогів, від рівня професійної компетентності яких залежить рівень освіченості підростаючого покоління. Тому особистісно-професійні якості учителів мають узгоджуватися із вимогами сучасних освітніх потреб, а процес їхньої підготовки – врахувати різноаспектні проблеми сьогодення. Відповідальність, покладена державною на заклади вищої освіти щодо професійної підготовки майбутніх учителів, має віддзеркалюватися у їхній структурі професійної компетентності. Отже, стиль організації освітнього процесу у закладах вищої освіти має концентруватися на різнобічному формуванні особистісно-професійних якостей відповідального студента педагогічного університету, створюючи спеціальне виховне середовище професійної підготовки.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Попри численні дослідження проблем професійної підготовки майбутніх педагогів, виховний

складник їхньої готовності до професійної діяльності досліджений недостатньо. Проблему організації виховної роботи досліджували О. Бартків, П. Гусак, І. Мартинюк, Р. Сопівник та ін. Особливості виховання відповідальності в молоді висвітлено в працях В. Бондаревської, М. Левківського, М. Сметанського, В. Сухомлинського, О. Смально та ін. Однак питання формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів не достатньо досліджена.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета статті – на основі аналізу емпіричного матеріалу описати реалізацію педагогічної умови стимулювання процесу формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* У результаті дослідно-експериментальної роботи нами виокремлено одну із педагогічних умов формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів – стимулювання викладачами зазначеного процесу, зокрема у процесі аудиторної та позааудиторної роботи. Основні завдання педагога при реалізації вказаної педагогічної умови полягають, на нашу думку, в моделюванні та розв'язанні



педагогічних ситуацій щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів. Така якість особистості студента педагогічного університету характеризується нами як відповідальне ставлення:

- процесуального характеру – відповідальне ставлення власне до процесу виконання певного завдання;
- морального характеру – відповідальне ставлення до інших у процесі виконання певного завдання.

Оскільки навчальний процес у закладі вищої освіти загалом представлений сукупністю навчальних занять (лекційних, семінарських та практичних занять; педагогічної практики), то реалізація вказаної педагогічної умови узгоджується з організацією вказаних видів занять, навчальної практики та організації виховної роботи, у процесі яких студент освоює необхідні для майбутньої професійної діяльності знання, вміння та навички шляхом безпосередньої співпраці та самостійної роботи. Теоретичними засадами такої позиції є обґрунтування суб'єкт-суб'єктної специфіки освітнього процесу (І. Бех [1]). При цьому викладач здійснює організаційну, координувальну, методичну та коригувальну функції. Виходячи з цього, реалізація вказаної педагогічної умови здійснюється через застосування викладацької стратегії «сприяння» – участі педагога-наставника в діяльності майбутніх учителів з метою надання допомоги та підтримки, розкриття його внутрішніх потенціалів.

Передусім, у контексті характеристики виокремленої педагогічної умови, з'ясуємо сутність поняття «моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів».

Так, І. Осадченко розглядає педагогічну ситуацію як обставини професійної діяльності, створені її учасниками у процесі взаємодії різного характеру (дидактичної, виховної, дозвілєвої тощо), та без правильного розв'язання яких неможливий ефективний перебіг освітнього процесу [8]. О. Власенко [3], О. Коберник [6] розглядають створення таких ситуацій як умову професійно-особистісного становлення студента педагогічного університету. Різним аспектам підготовки майбутніх учителів засобами аналізу педагогічної ситуації були присвячені дисертаційні роботи О. Власенко [3], О. Демченко [4], Р. Карпюка [5], Л. Красюк [7], К. Савченко [9] та ін. [10-21]. Приміром, у працях цих авторів проаналізовані питання підготовки майбутніх педагогів до моделювання професійних ситуацій на заняттях у закладах вищої освіти як засобу розвитку певних професійних якостей, зокрема – формування культури педагогічного спілкування тощо. Проте у контексті формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів педагогічні ситуації не досліджувалися.

Під педагогічною ситуацією щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів будемо розуміти змодельовану викладачем штучно та природно (що виникла незаплановано) ситуацію, спрямовану на формування значущих професійних та особистісних якостей на засадах компетентнісного та виховного підходу. При цьому можливі різні варіанти ситуацій: прояви як окремо взятого компонента формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів (процесуального чи морального характеру), так і їх гармонійного прояву (узгоджений прояв відповідальності процесуального чи морального характеру). Крім того, діяльнісний характер таких ситуацій дозволяє майбутнім учителям не тільки отримувати теоретичні знання про структуру відповідального ставлення до майбутньої професії, а й на практиці безпосередньо проявляти особистісно-професійні якості, що характеризують цю рису.

У зв'язку з цим при проектуванні реалізації вказаної педагогічної умови визначимо основні види ситуацій формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. Так,

спираючись на сутність основних проявів відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів (процесуального чи морального характеру), ситуації умовно поділяємо на такі види:

1. Ситуації прояву процесуального характеру – відповідального ставлення власне до процесу виконання певного завдання.
2. Ситуації прояву морального характеру – відповідального ставлення до інших у процесі виконання певного завдання.

Виходячи із вказаного вище, на цьому етапі експериментальної роботи сформульовано такі завдання:

1. Проектування педагогом ситуацій, що сприяють прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів з позицій процесуального чи морального характеру.

2. Реалізація ситуацій, що сприяють прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів у процесі навчальних занять з дисциплін «Педагогіка», «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної майстерності» тощо, роботи гуртків та виховних заходів у вигляді навчально-виховних завдань.

3. Аналіз результативності розробленого організаційного забезпечення реалізації педагогічної умови і розробка методичних рекомендацій щодо організації самостійної та виховної роботи студентів педагогічного університету.

Організація експериментальної роботи з реалізації зазначеної педагогічної умови узгоджується з проектуванням і реалізацією педагогічних ситуацій за кількома обставинами, що передбачає організацію індивідуальної роботи студентів, роботу в парах та колективну роботу. Вказані види педагогічних ситуацій спрямовані на прояв відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів як процесуального та морального характеру. Так, організація індивідуальної роботи майбутніх учителів пов'язується з формуванням відповідального ставлення до майбутньої професії; робота в парах – з відповідальністю перед іншими; колективна робота спрямована на формування обох аспектів відповідального ставлення. При цьому реалізація цієї умови здійснюється у процесі навчальних занять семінарського типу, що є однією з форм професійної практики студентів педагогічного університету. Однак реалізація цієї педагогічної умови передбачає також включення особистості студента педагогічного університету до різних видів професійних видів навчально-виховних завдань, узгоджених зі змістом навчальних занять з певної дисципліни та виховною роботою. До таких видів навчально-виховних завдань належать: комунікативна, творча, організаційна, дослідницька діяльність; самоосвіта; методична, виховна, управлінська, діагностична, аналітична діяльність тощо.

Спочатку опишемо ситуації вияву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів процесуального характеру – відповідального ставлення власне до процесу виконання певного завдання.

До даних ситуацій нами зараховано дотримання студентами педагогічного університету завдання «Моделі відповідального студента педагогічного університету» та аналіз конкретних педагогічних ситуацій. Виконання даних завдань передбачало самостійну роботу студентів педагогічного університету. Детальніше зупинимося на аналізі вияву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів при виконанні даних завдань.

Так, завдання «Модель відповідального студента педагогічного університету» спрямовано на збагачення знань про структуру відповідального ставлення до майбутньої професії. Виконання зазначеного завдання передбачало самостійну роботу майбутнього педагога за визначенням і обґрунтуванням його «ідеальної моделі».

з точки зору вираження його особистісно-професійних якостей, що характеризують відповідальне ставлення до професії. З цією метою майбутнім педагогам був запропонований набір особистісно-професійних якостей, що характеризують відповідальне ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. Таким чином, при виконанні цього завдання майбутні педагоги розробили «ідеальну модель відповідального студента педагогічного університету». Запропонований список можна було розширити, виходячи з особистих уявлень майбутнього педагога про структуру відповідального ставлення до майбутньої професії. Завдання мало творчий характер: щоб збудувати «ідеальну модель відповідального студента педагогічного університету», необхідно було узгодити запропоновані якості з майбутньою професійною діяльністю, визначаючи при цьому їх значущість.

Зазначимо, що переважно студенти експериментальних груп впоралися із запропонованим завданням і запропонували різноманітні підходи до побудови «ідеальної моделі відповідального студента педагогічного університету». Так, Ірина О. запропонувала такий набір якостей, що характеризують відповідального студента педагогічного університету: оригінальність, кмітливість, дисциплінованість, старанність, самостійність, рішучість. Крім якостей, перерахованих у переліку, були додані: організованість, терпіння, вимогливість. Пояснюючи свій вибір, Ірина О. підкреслила значущість рішучості, дисциплінованості і самостійності: *«Відповідальність майбутнього педагога передбачає високу ступінь дисциплінованості. Чи недисциплінована людина може організувати правильно свою роботу і роботу інших людей? Це негативно відобразиться на результатах праці. Також дуже важлива самостійність, що виявляється в прийнятті рішень, від яких залежить стан навчання та виховання учнів. Звідси випливає значення рішучості, як якості відповідального майбутнього педагога»*.

Наталю Д. при складанні «ідеальної моделі» було обрано такі особистісно-професійні якості, як сумлінність, чесність, кмітливість, гнучкість, дисциплінованість, старанність і гуманність. Пояснюючи свій вибір, Наталя Д. зазначила, що професійна діяльність педагога є роботою щодо взаємодії з учнями та їхніми батьками і передбачає високий рівень моральної відповідальності, тому що найменше недоопрацювання може призвести до конфліктних ситуацій у професійній діяльності.

В експериментальній групі одним з примітних була відповідь Петра О., який зарахував до якостей відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів доброту, милосердя, гуманність, ввічливість, делікатність, тактовність, поважність, оригінальність, рішучість, кмітливість, діловитість. У висновку Петро О. зазначив: *«Складно вибрати з цього переліку якісь окремі якості. Вони загалом характерні для відповідального студента педагогічного університету, тому що нам доводиться працювати з дітьми, їхніми батьками, і це вимагає до них шанобливого ставлення. Ми несемо відповідальність перед нашими учнями і повинні проявляти до них поважність, доброту, щоб розкрили суть своєї проблеми для встановлення довірчих стосунків. Якщо майбутній педагог не буде проявляти ці особистісно-професійні якості, то учень не схарактеризує свої індивідуальні освітні потреби. А це безвідповідально у ставленні до учня, його батьків і професійної діяльності загалом»*.

З урахуванням специфіки професійної діяльності описана «ідеальна модель» відповідального майбутнього педагога студенткою Діаною К. Ця модель охоплює такі якості: кмітливість, гнучкість, діловитість, дисциплінованість, старанність, розсудливість і уважність. Однак Діана К. підкреслила, що особливу значимість мають дисциплінованість і розважливість, аргументуючи свою точку зору таким чином: *«Обрані мною якості,*

*безумовно, характеризують відповідальне ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів, але найважливіші – дисциплінованість і кмітливість. Це пов'язано з тим, що фізична учнівська активність (ігри на уроках та перервах, заняття фізкультурою, активне дозвілля тощо) вимагають дотримання правил безпечної поведінки. Важливо пам'ятати, що за умови недотримання правил безпечної поведінки, можуть бути незворотні наслідки. Отже, важливо продумувати всі дії та їх послідовність»*.

Таким чином, при складанні «ідеальної моделі» відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів учасники експерименту спиралися на специфіку майбутньої професійної діяльності та узгоджували з нею запропоновані особистісно-професійні якості. При цьому майбутні педагоги проявили творчий підхід і розширювали запропонований перелік якостями, які з їхньої точки зору, характерні для відповідального студента педагогічного університету. Виконання цього завдання орієнтоване на прояв відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. Однак окремі майбутні педагоги не впоралися з дорученим і не описали модель відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів, пояснюючи це тим, що *«не змогли підібрати потрібних особистісно-професійних якостей»* або забули виконати завдання.

Наступним завданням, спрямованим на формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів, було вирішення конкретної ситуації (зокрема – кейс-стаді) на тему: *«Педагогічні перемовини з батьками учнів»*. Специфіка цього методу полягала в тому, що майбутнім педагогам необхідно було вирішити проблему, оформлену кейсом, у процесі вирішення якої особистісно-професійні якості формувалися у результаті самостійної, творчої та інформаційно-пошукової діяльності.

Передусім, зазначимо, що кейс-метод широко застосовується в педагогічній науці, про що свідчать численні праці вчених (А. Вербицький [2], Л. Карпинська [5], Ю. Сурмін [10] та ін.). Так, І. Осадченко тлумачить кейс-метод, як «спосіб розв'язання складної багатокomпонентної педагогічної ситуації з опорою на кейс (інформаційний пакет з докладним описом складної ситуації), доречний для пошуку правильного рішення щодо ситуації» [8, с. 123]. Однак у наукових роботах кейс-метод не характеризується щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.

У контексті нашого педагогічного експерименту шляхом вирішення кейса у майбутнього педагога активізується критичне мислення, що сприяє здійсненню правильного вибору; формується уявлення про прояв компонентів відповідального студента педагогічного університету.

У процесі самостійного аналізу навчально-виховного кейсу не всі майбутні педагоги експериментальних груп змогли запропонувати варіанти його рішення. Після того, як майбутніми педагогами були запропоновані варіанти відповідей, в експериментальних групах організовувалося обговорення, у процесі якого фіксувалися найкращі варіанти вирішення запропонованої ситуації.

У ході обговорення майбутні педагоги «вживались» в педагогічну ситуацію і виконували ролі (методи: інсценування, драматизація; розігрування ситуації у ролях тощо) кейса. Аналізуючи ситуацію, майбутні педагоги використовували такі ключові характеристики поведінки учасників ситуації кейсу, як «відповідально / безвідповідально».

Таким чином, при здійсненні аналізу конкретної ситуації «Педагогічні перемовини з батьками учнів» і пошуку варіантів її вирішення у майбутніх педагогів формувалися уявлення про професійний вибір і його мця

в структурі відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. При цьому майбутні педагоги, будучи учасниками ситуації, спрямованої на прояв відповідального ставлення до майбутньої професії, проявляли процесуальну відповідальність, що обумовлено необхідністю пошуку найоптимальнішого варіанту вирішення кейса (отримання результату) і умінням відстояти свою точку зору, спираючись на знання у галузі професійної відповідальності.

Далі перейдемо до експериментальної роботи щодо створення ситуацій прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів морального характеру – відповідального ставлення до інших у процесі виконання певного завдання. Це було пов'язано з виконанням завдання «Співпраця» та вправи «Відповідальне доручення». Ці завдання виконувалися в парах. При цьому вправа «Відповідальне доручення» виконувалася в парах за принципом «жеребкування». Метою виконання перерахованих педагогічних засобів є орієнтування майбутніх педагогів на здійснення морального вибору і активізацію прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів з урахуванням інтересів свого однокласника. Крім того, при виконанні цих завдань значущим є досягнення результату, що свідчить про здібності майбутніх педагогів домовлятися, знаходити спільну думку, співпрацювати. Основним завданням студентів при виконанні зазначених завдань є здатність знайти загальне, колективне рішення запропонованого завдання (або вправи).

Характеризуємо докладно завдання «Співпраця», що виконувалося студентами на семінарських та практичних заняттях. При цьому робився акцент на здатності майбутнього педагога взаємодіяти з іншим студентом, який був обраний партнером для вирішення зазначеного завдання. При виконанні цього завдання майбутнім педагогам необхідно було описати приклади прояву особистісно-професійних якостей, що характеризують відповідального студента педагогічного університету. Зазначимо, що якість, яку необхідно було охарактеризувати, обиралася майбутніми педагогами самостійно. На виконання завдання студентам відводилося 30 хвилин, після чого в групі організовувалася імітація основних ознак особистісно-професійних якостей, що характеризують відповідального студента педагогічного університету. З метою опису ознак найбільшого числа особистісно-професійних якостей і уникнення «копіювання» інших студентів, було введено обмеження: характеризовані якості не мають повторюватися в одній експериментальній групі кілька разів. Фактично, при виконанні цього завдання, всі пари повинні були домовитися в групі: хто і яку особистісно-професійну якість буде представляти. Констатуємо, що окремі майбутні педагоги на початковому етапі роботи щодо виконання завдання зіткнулися з певними труднощами і звернулися за допомогою до викладача. Так, не всі пари змогли визначитися з особистісно-професійною якістю, характеристику якої вони будуть представляти. Наприклад, деякі пари не могли домовитися зі своїм напарником; інші – не хотіли представляти особистісно-професійні якості, які ще не були обрані; окремі, навпаки, хотіли представити одразу кілька особистісно-професійних якостей і не могли віддати перевагу якійсь із них. Форма подання результату спільної діяльності при виконанні запропонованого завдання обиралася студентами самостійно. Так, деякі студенти виявили творчі здібності та інсценували можливі прояви різних особистісно-професійних якостей в їхній майбутній професійній діяльності; інші – перераховували основні ознаки, що характеризують обрану ними якість. Наприклад, творчий підхід при виконанні завдання проявили Сергій А. та Анатолій Г.: представляючи якість «винахідливість», розіграли мініатюру, описуючи один день із життя педагога. Не менш цікавим, з нашої точки зору, представляється підхід майбутніх

педагогів Наталії Н. та Микити Р., які охарактеризували якість «гуманність», застосовуючи кілька інших якостей (доброта, чуйність, альтруїзм, турбота тощо), описуючи їх прояв у професійній діяльності.

Вправа «Відповідальне доручення» складалася з кількох завдань, пов'язаних з вивченням майбутніми педагогами різних тем з дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Теорія та методика виховання». Виконання завдань проводилося в парах, утворених за принципом жеребкування. Крім того, склад пар змінювався з кожним завданням, що сприяло активізації відповідального ставлення до майбутньої професії перед іншими незалежно від особистих уподобань. Така форма організації вправи обумовлена необхідністю при виконанні професійної діяльності взаємодіяти з різними суб'єктами освітнього процесу і проявляти відповідальне ставлення до професії перед ними, спираючись на моральний вибір, виключаючи особистий інтерес і суб'єктивне ставлення до інших. Виходячи з цього, основною метою реалізації цієї вправи є стимулювання відповідального ставлення морального характеру – до інших у процесі виконання певного завдання. Ключовим завданням, що постало перед студентами, об'єднаними в пари, був прояв взаємної відповідальності один перед одним з метою досягнення поставленої мети. Як вказано вище, ця вправа складається з декількох завдань. Так, в процесі їх виконання майбутнім педагогам необхідно було підготувати доповідь з презентацією на тему: «Особистість педагога у різні історичні епохи»; завдання-імпровізацію «Поведінка вчителя у конфліктній ситуації: відповідальне ставлення до професії»; завдання-опис «Законодавче підґрунтя відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів». Успішним виконанням цієї вправи була презентація парою студентів результату спільної діяльності кожного з перерахованих завдань. При виникненні розбіжностей у парі або труднощів, пов'язаних з виконанням завдань, викладач надавав допомогу і підтримку майбутнім педагогам у вирішенні організаційних питань (пошук компромісу в парі; консультування за вибором найвдалішого способу усунення конфлікту чи презентації рішення тощо).

Після завершення виконання кожного завдання організовувалася рефлексія, у процесі якої студентам пропонувалося відповісти на кілька запитань, що стосуються організаційних аспектів виконання завдання. Так, студентам було запропоновано оцінити роботу в парі: «З якими труднощами зіткнулися?» «Яким чином вирішували проблемні ситуації у парі?», «Чи легко було знайти «спільну» мову з партнером по роботі?», «Якого досвіду набув?». Рефлексія виконання вправи показала, що однією з основних труднощів, з якими зіткнулися майбутні педагоги при виконанні вправи, було невміння домовлятися і поступатися один одному. Наприклад, Сергій Н., описуючи виконання завдання щодо підготовки доповіді, виконуваної спільно з Олександром М., сказав: «Спочатку роботи кожен з нас хотів робити завдання, виходячи з особистого інтересу, тому ми довго не могли визначитися з темою доповіді». Марина С., аналізуючи виконання завдання в парі із Софією О., зазначила: «Труднощі особливих не було, однак нам доводилося постійно поступатися один одному. Проте ми з самого початку домовилися йти на компроміс».

Узагальнюючи результати реалізації на навчальних заняттях ситуацій прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів перед іншими, зазначимо, що майбутні педагоги переважно виявляють моральну відповідальність перед друзями, виходячи з особистої симпатії. При реалізації завдання «Співпраця» майбутні педагоги вдавалися до допомоги викладача з незначних питань, пов'язаних з вибором особистісно-професійних якостей, або форматом презентації завдання. При цьому, викону-

ючи це завдання, майбутні педагоги проявляли моральний вибір щодо пошуку спільного рішення запропонованого завдання, орієнтованості на результат спільної діяльності. З істотнішими труднощами майбутні педагоги зіткнулися при виконанні вправи «Відповідальне доручення». Труднощі були обумовлені тим, що пари для виконання вправи формувалися не з особистих побажань студентів, а випадково. У зв'язку з цим окремі студенти не змогли самостійно організувати роботу щодо виконання запропонованих завдань, з чим і звернулися за допомогою до викладача. Однак ця вправа дозволила майбутнім педагогам навчитися шукати компроміс при вирішенні загальної справи, не дивлячись на особисті симпатії, що є значущим для майбутньої професійної діяльності педагога.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.** Таким чином, реалізація педагогічної умови стимулювання формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів полягала в моделюванні та розв'язанні педагогічних ситуацій щодо формування вказаної особистісно-професійної якості. Така якість схарактеризована нами як відповідальне ставлення: процесуального (відповідальне ставлення власне до процесу виконання певного завдання) та морального (відповідальне ставлення до інших у процесі виконання певного завдання) характеру. Педагогічна ситуація щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів – змодельована викладачем штучно та природню ситуація, спрямована на формування значущих професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів на засадах компетентнісного та виховного підходу. Виконано такі завдання експериментального етапу: спроектовано педагогом ситуації, що сприяють прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів з позицій процесуального чи морального характеру; реалізовано ситуації, що сприяють прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів у процесі навчальних занять з дисциплін «Педагогіка», «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної майстерності» тощо, роботи гуртків та виховних заходів у вигляді навчально-виховних завдань; проаналізовано результативність розробленого організаційного забезпечення реалізації педагогічного умови щодо організації самостійної та виховної роботи студентів педагогічного університету. Аналіз зазначеної роботи констатував її ефективність та перспективність подальшого застосування.

Водночас подальшого дослідження потребує розробка технології формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бех І. Д. *Справедливість – несправедливість у міжособистісних взаєминах*. Світ виховання. 2006. № 3 (16). С.8–10.
2. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие* Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Власенко О. М. *Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій*: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07. Житомир. 2005. 223 с.
4. Демченко О. П. *Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій*: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 252 с.
5. Карпинська Л. О. *Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади*: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2005. 222 с.
6. Коберник О. М. *Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч.-метод. посіб.* Київ : Наук. світ, 2001. 182 с.
7. Красюк Л. В. *Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій*: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2008. 209 с.
8. Осадченко І. І. *Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2013. 39 с.
9. Савченко К. Ю. *Моделювання професійних ситуацій на занят-*

*тях з педагогічних дисциплін / Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. Випуск 30. С. 206–211.*

10. Сурмін Ю. *Функціональні можливості методу ситуаційного навчання / Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 58–62.*
11. Яблонская Т.Н. *Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 47–50.*
12. Чирва Г.Н. *Модель процесса формирования информатической компетентности будущих учителей технологий // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 10–13.*
13. Осадченко И.И. *Общая структурная характеристика технологий обучения в подготовке будущих учителей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 57–60.*
14. Березюк Ю.В. *Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1 (2). С. 12–13.*
15. Мальшевский О.В. *Актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 28–30.*
16. Антонюк Н.А. *Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3 (4). С. 7–9.*
17. Савченко Н.В. *Профессиональный имидж будущего учителя начальной школы как компонент культуры педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 36–39.*
18. Гирка И.В. *Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42–45.*
19. Козий О.М. *Моделирование процесса формирования образно-интонационных навыков у будущих учителей музыки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1 (6). С. 33–36.*
20. Гусак Л.Е. *Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 8–11.*
21. Дуплийчук О.Н. *Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей-филологов средствами технологии малых методических групп // Карельский научный журнал. 2013. № 1 (2). С. 27–30.*

«ДИПЛОМАТИЯ ВЕРЫ» КАК ТРАДИЦИОННЫЙ И НОВЕЙШИЙ  
МЕТОД ДИПЛОМАТИИ

© 2017

**Леви Дмитрий Андреевич**, кандидат политических наук,  
доцент кафедры «Европейских Исследований»*Санкт-Петербургский государственный университет**(191060, Санкт-Петербург, ул. Смольного 1/3 8 подъезд, e-mail: d.levi@spbu.ru)*

**Аннотация.** Вопросы религии и веры в международных отношениях и политологии всегда рассматривались с точки зрения инструментов влияния и ресурсов политического давления. В настоящей статье автор рассуждает о практических возможностях «дипломатии религий» или «дипломатии веры», дает оценку актуальности направления дипломатии, целевой аудитории дипломатической деятельности с точки зрения традиций и с точки зрения современности. Каково место дипломатии веры в эпоху развитой информационной коммуникации? Превратилась ли дипломатия в PR или обладает собственной институциональной и методологической логикой? Должны ли государства отдельно рассматривать данный вопрос и является ли «дипломатия веры» исключительно инструментом переговорного процесса или методом общения народов? Одним из ключевых вопросов статьи является вопрос эффективности дипломатии веры. Автор предлагает критерии для оценки эффективности прилагаемых усилий для реализации дипломатии веры, систему задач, которые может решить «дипломатия веры», а также развивает 4-х составную модель требований по реализации дипломатии веры, связанную с контролем за эффективностью.

**Ключевые слова:** дипломатия, дипломатия веры, эффективность дипломатии, современная дипломатия, новые методы дипломатии, религия, публичная дипломатия, дипломатия церкви, глобальное развитие, религиозная дипломатия, дипломатия государства

“FAITH DIPLOMACY”: FINDING SPACE FOR TRADITIONAL  
AND NEW METHODS FOR DIPLOMACY

© 2017

**Levi Dmitri Andreevich**, PHD in political science, associate professor  
of European Studies Chair*St. Petersburg State University**(191060, St. Petersburg, Smolny street 1/3, entrance 8, e-mail: d.levi@spbu.ru)*

**Abstract.** Religion and faith in international relations and political science have always been considered in terms of instruments of influence and resources of political pressure. In this article, the author discusses practical possibilities of “diplomacy of religions” or “diplomacy of faith”, assesses the evolution of diplomacy, the target audience of diplomatic activity from the point of traditional diplomacy methods and modernity methods. Is there any space for institutional logic for diplomacy of faith left or faith diplomacy nowadays has more in common with PR rather than with traditional diplomatic work. What is the place for faith diplomacy in the era of developed communications? Should faith diplomacy be considered solely as an instrument of the negotiation process or as a method of communication between nations and elites? Another key point of the article deals with a question of the effectiveness of the diplomacy of faith. The author argues for other criteria for effectiveness of public diplomacy. The article suggests the system of possible goals for diplomacy that can be achieved by methods of diplomacy of faith. And the effectiveness of the implementation of methods of this kind of diplomacy is suggested to be reviewed by the system of 4 levels of diplomatic performance.

**Keywords:** diplomacy, faith diplomacy, diplomacy effectiveness, modern diplomacy, new diplomacy methods, religion, diplomacy of faith, church diplomacy, global development, religious diplomacy, state diplomacy

В последние десятилетия в научное исследование понятия «дипломатии» существенным образом модернизировалось. Если в годы позапрошлого века само слово «дипломатия» была синонимом и признаком элитарной принадлежности, то за последние 100-150 лет изменилось как само понятие «дипломатия», изменились акторы дипломатии, изменилась и аудитория, на которую усилия этой самой дипломатии были направлены. Иными словами от романтической эпохи «пера и кинжала» международной дипломатии не осталось практически ничего и сегодняшняя дипломатия в первую очередь ассоциируется с дипломатией публичной и репутационной. [1, с. 15]

Действительно, в период формирования национальных государств дипломат - это представитель государства, который по техническим причинам не может оперативно получать инструкции своего правителя и обладает существенными полномочиями представлять свое государство, говорить от имени своего государя. Дипломат эпохи мировых войн уже иной: средства связи уже налажены, вот-вот появятся прямые «горячие линии» между лидерами государств. Роль «представителя нации или режима» при государстве пребывания стремительно уходит от дипломата. Ему предстоит заниматься в первую очередь общением с национальными элитами, выяснять настроения и масштабировать институциональную и элитарную инертность для предсказания сценариев поведения государства пребывания в ответ на международные события. Но новый век начинает размывать и эту функцию: СМИ становятся международными, интернет

делает коммуникацию доступной и оперативной, анализ настроений элит теперь доступен не только в национальных столицах, но и прямо из дома. Да и элиты трансформируются в наднациональные и международные, и теперь уже не базируются на основе одного государства, а в чем-то претендуют даже на конкуренцию с традиционным государством по финансовому и политическому влиянию. Отдельные элиты, получившие наименование нетократических, даже претендуют на полную независимость от государства, поскольку обладают ресурсом свободного перемещения между государствами, возможностью менять юрисдикцию без рисков утраты основных средств производства. Социальные сети, мессенджеры, крипто-биржи и прочие проекты практически не привязаны к национальным границам, складам, производству. Их активы очень сложно отнять, наложить арест или иным образом ограничить. В этой связи роль дипломатии и роль конкретного дипломата начинает растворяться и снижаться до уровня рутинного клерка или бухгалтера. Однако со временем исследователи замечают наличие нового вектора для дипломатической работы, связанного с оказанием имиджевого или репутационного влияния. Репутация и репутационные ожидания постепенно становятся новыми целями дипломатии, в большой степени подменяя традиционные представительские. Сегодня дипломатия в первую очередь ориентирована на формирование имиджа государства, укрепление репутации и предсказуемости (или непредсказуемости) поведения государства на международной арене. И аудиторией дипломатии все больше становятся

не столько государственные элиты, чиновники, сотрудники МИДов и принимающие решения правители и начальники, сколько широкие слои населения. Именно эти широкие слои населения формируют отношение к государствам, определяют туристическую востребованность направлений, потребительский и коммерческий успех логотипов «Made in China» и «Made in USA» и, что не маловажно, нередко диктуют своим лидерам позицию государств на мировой арене. Дипломаты, споспобствуя конкуренции образом в и брендов государств, сами не заметили, как вторглись своей дипломатией в сферу PR, а своей аудиторией посчитали не только чиновников, но и журналистов, бизнесменов и простых обывателей.

Термин «цифровой дипломатии» стал символом расцвета «новейших методов дипломатии», окончательно утвердившем переход к новому формату диалога между государствами. 140 и 280 символов Твиттера стали инструментами международных дебатов, зачастую развивающимися по законам скандальных ток шоу Джери Спрингера, Фейсбук-аккаунты стали инструментами подписки на псевдоаналитические рассуждения, а молниеносность распространения вирусных видео сообщений YouTube стало механизмом вброса анонимных фейковых новостей. Дипломатия вздохнула от угрозы забвения, отряхнулась и принарядилась в футболку с надписью «публичная».

Дипломатия веры традиционно ассоциируется как раз не с новым и новейшим, а традиционным и зачастую реакционным. Действительно, задолго до расцвета национальных государств именно религиозный фактор был определяющим для развития Европы, а тезисы Рах Деи («Мир во имя Бога») ассоциировался с в первую очередь с ролью исключительной церкви и католичества. Однако, день сегодняшний существенно отличается от средневековья и даже периода возрождения. Роль церкви по сравнению с ролью национального государства для общества не является определяющей практически нигде. Более того, историческое развитие религий привело к разделению понятий «церковь» и «вера», что привело во-первых к разделению верований, во-вторых к значительному рассредоточению роли крупнейших церквей в возможности влиять на события светской жизни. Вместе с тем, ценностная значимость религии и веры в эпоху снижения уровня доверия в международных отношениях и в обществе в целом, за последние 20-30 лет на оборот окрепла. Симптом ли это новой эпохи постиндустриального развития постинформационной усталости общества?

Строго говоря, отказать религии как фактору влияния на международные отношения и процессы мировой политики невозможно. Классической, хотя и деструктивной иллюстрацией этому является обилие этноконфессиональных конфликтов в самых разных уголках мира. В Южной Азии стоит отметить Кашмирский конфликт, этноконфессиональный конфликт в Шри-Ланке, в Африке можно выделить конфликт в Судане, на Ближнем Востоке - арабо-израильский конфликт, на Балканском полуострове конфликт в Боснии, Косово. Ситуация вокруг Афганистана, Ирака, Сирии также не лишена религиозной составляющей. Логично, что при проведении дипломатических круглых столов и переговоров в качестве инструментов аргументации и принуждения к миру, стороны, международные посредники и государства, считающие себя мировыми жандармами, прибегают в этих случаях к вопросам религии и веры. С точки зрения изучения научного вектора данного развития можно отметить целый цикл работ Д.Джонсона: в 1995, в 2003 и в 2011 году [2,3,4], отдельные исследователи указывают, что именно эти работы спровоцировали Государственный Департамент США заняться изучением вопроса дипломатии веры и по стопам рекомендаций автора в 2000 года в США основан Институт Глобального Взаимодействия (The Institute for Global Engagement).

Основная идея этих исследований достаточно прозрачна: после разрушения эпохи идеологического противостояния СССР и США фактор религий, особенно в экономически слабых странах мира, является одним из ключевых при управлении конфликтами и реализации дипломатических задач в мирное время. Отвергать его нельзя, необходимо на государственном уровне решать вопросы взаимодействия с местными религиозными лидерами и придумывать инструменты для ведения переговоров между представителями разных религий. Основной вопрос - как вовлечь государство и инертных государственных служащих в государственного департамента в понимание ресурса «дипломатии веры». Ведь, пожалуй, никакой другой вид традиционных или новейших методов дипломатии не увязывается так тесно с проблемой неоднозначного восприятия роли религии в обществе.

Обозревая актуальное использование «дипломатии веры», нельзя обойти стороной акторную конструкцию данного явления. Действительно, структурно новейшие методы дипломатии работают с массовым сознанием, с широкими слоями населения. Медиа, начиная с элитарных газет Великобритании и заканчивая доступностью радио эпохи Геббельса, стали отличным проводником для реализации такого разговора. Но религиозная иерархическая система, основанная на эффективной и скоординированной логике взаимоотношений приходов, церквей, храмов, старейшин, религиозных лидеров и проч. - является для отдельных регионов мира и отдельных слоев населения инструментом повышенной эффективности. Ведь традиционные медиа запятнаны политическим ангажированием и нередко воспринимаются как белый шум, церковь, базируясь на концепции веры, по определению оперирует нерассудочным убеждением. В этой связи ценности, транслируемые от лица религиозных лидеров, интерпретируемые и повторяемые на более низких уровнях, обладают большим ресурсом проникновения в сознание заданной целевой аудитории. Воспринимая эту возможность, актором дипломатии веры выступает не только церковь или церковные лидеры, но и государство, рассматривающее веру как инструмент.

Реализуя данную возможность в 1998 году госдепартамент США создает внутри себя управление по международной свободе вероисповедания (The Office of International Religious Freedom). В 1999 году был основан Международный центр религии и дипломатии (International center for religion and diplomacy). Формальные цели этих центров в целом соответствуют декларативным: снижение роли религии в качестве движущей силы конфликта; увеличения роли духовенства в миротворческой деятельности, а также возможностей религиозных миротворцев, осведомление политических деятелей о вероятном вкладе религиозных миротворцев. Офис и Центр были задействованы в попытках разрешения конфликта в Судане, работали с христианскими и мусульманскими сообществами страны. В 2000 году Центр организовывал встречу представителей данных религиозных сообществ в Хартуме, которая стала прорывом в отношениях между двумя сообществами. В частности, были определены области сотрудничества в сфере образования, трудоустройства, гуманитарной помощи. Также, центр занимается снижением религиозного напряжения к Кашмире.

Однако, большой вопрос состоит в том, насколько эффективна «дипломатия веры» в руках государства и в руках институциональных центров религий, какие задачи она может решать и как по результатам вложенных усилий определить ресурс данной дипломатии, приложенный как усилием государства, так и усилием собственно церковных иерархов. В этой связи следует отложить в сторону ценностные характеристики церквей и носителей вероучений, вопросы веры и знаний как таковых и изучать их институциональную сущность.

Как точно подметил в свое время московский священник и экономист Иоанн Федоринов в интервью журналу Корреспондент: «Если бы бог снова пришел на землю в США или Европу, то его выгнали бы, сказав: “Ты нам не нужен, мы сформировали свою систему ценностей»». [5] Поэтому анализ дипломатии веры и вообще научный поиск в этом вопросе - это не проблематика веры и церкви, а вопрос циничного и прагматичного анализа. А с институциональной точки зрения государство и церковные институты солидарны в решении нескольких публичных задач, находящихся в практической плоскости. И эти задачи повязаны с решением одной из самых сложных проблем, связанных с реализацией «дипломатии веры»: проблемой оценки эффективности и выработке критериев эффективности данной деятельности. Автор настоящей статьи предлагает посмотреть на данную проблему с нескольких сторон. На наш взгляд дипломатия веры, реализуемая государством или церковью ориентирована на достижение нескольких целей, среди которых есть цель популяризации собственного имени и идентичности, задача мобилизации имеющихся сторонников и рекрутинг новых, а также ключевая задача охранения имеющегося имущества, положения, ресурсов и режима отношений с другими ключевыми игроками. Все указанные задачи носят публичный характер и укладываются в логику публичной дипломатии, а индикатором эффективности в достижении данных задач может являться оцениваемое качественно приближение или удаление государства или церкви к достижению данных задач, формируемое в сознании массовой аудитории, с учетом объемов привлекаемых ресурсов.

В исследовании *Essays on faith diplomacy* [6, сс. 57-79] предлагается интересная точка зрения, трактующая возможности использования публичной дипломатии в целом. Развивая ее для нашего рассуждения о критериях эффективности, можно прийти к выводу, что достижение целей дипломатии веры возможно при оборачивании прагматичного расчета в вкусные конфетки-обертки из 4х принципов: искренности подачи информации (*sincerity*), последовательности и дисциплине организации коммуникационного потока (*discipline*), разумной воздержанности от критики (*forbearance*) и адаптация своих политических идеалов к современным реалиям, признание существования других возможных систем развития общества и отказ от распространения своих «идеалов» на других (*dialogical creativity*). Конечно, данные выводы были ориентированы в первую очередь на США периода после 11 сентября, российский и европейский опыт научного поиска в этой связи отстает. Однако и для США указанные рекомендации носят достаточно абстрактный характер и носят деклараций о намерениях больше, чем конкретных рекомендаций.

Очевидно, что любые действия, которые бы можно было называть скоординированной дипломатией в канале «дипломатия веры», т.е. некие усилия по стороны государства, переплетенные с целями и задачами внешней политики и внешнего образа государства, которые находятся под контролем или курированием внешнеполитических ведомств и (или) близких государству (государственно-подобных) институций, обладающих подчиненной или независимой от государства волей к внешнеполитическим отношениям, - должны быть подчинены единому центру координации. Ранее мы указывали, что по сути ключевым критерием эффективности дипломатии веры является возможность приближать или отодвигать мнение общественных масс к желаемой точке зрения или углу восприятия государства, церкви или общества. В этой связи вполне прагматичное намерение государства, например, возьмем гипотетические США или Россию, выглядеть в качестве уважаемого партнера, способного адекватно и спокойно присутствовать на переговорах с представителями традиционного общества, увязывается с готовностью представлять на переговорную площадку приемлемых и привычных представителей

лей. Для исламского общества - мужчин, а не женщин. Для африканского общества - смешенные группы представителей разных рас. Выполнение этих критериев обеспечивает большее в КПД в части организации искренности в подаче информации. Переиначивая макклюэновское «средство доставки сообщения и есть сообщение», можно сказать, что подбор спикера или переговорщика - это тоже часть сообщения, зачастую определяющая часть для традиционных культур. Пренебрежение традициями, в первую очередь религиозными потенциально ставит организацию дипломатической деятельности в уязвимое положение.

Последовательность и дисциплина в организации коммуникационного потока в связи с нашим вопросом об эффективности тесно связана с последовательностью в диалоге между сторонами. Не секрет, что крушение СССР привело к резкому изменению в формате взаимодействия США и России с ранее субсидируемыми традиционными обществами и развивающимися государствами. В этой связи те же террористические Аль Кайда, ИГИЛ (запрещенные в РФ организации) являются порождением периода прекращения дотаций со стороны США. Нельзя встать и выйти из диалога, если традиционный формат общения предполагает длительные переговоры. Нельзя менять точки зрения в части ценностей при организации диалога с традиционными обществами, поскольку ценности, в первую очередь религиозные, там обладают большей значимостью и большим ресурсом власти, чем сиюминутные выгоды.

Наконец императив воздержанности играет ключевое значение в части репутационных приобретений в ходе переговоров. При позиционировании религии в центр переговорного процесса, а также в моменты, когда переговоры ведутся с религиозными лидерами, понимание правил информационной игры должно обеспечивать сохранение лица каждой из сторон. Лидеры переговоров с обеих сторон понимают, что руководствуются политическими соображениями больше, чем религиозными. И в этой связи лицемерие (не как негативная составляющая, а как часть правил игры) является неотъемлемой частью торгов. По результатам переговоров каждая из сторон должна найти аспекты, в которых она «переиграла» оппонентов и в этой связи сдержанность комментариев должна подпитываться разделением целевых аудиторий распространения информации, чтобы взаимоисключающие суждения в умах целевых аудиторий не пересекались. Для переговоров по разрешению конфликтов, где есть место религиозным аспектам взаимодействия, это чрезвычайно актуально. [7]

Наконец, императив уважения к чужой точке зрения и сохранение права на уникальный маршрут развития для оппонента - один из самых острых и идеологически неприемлемых для ведущих мировых держав. Давайте согласимся, что идеология демократии и либерального развития не вполне уживается с альтернативными идеологическими суждениями. Религии - тоже в известной степени идеологии, которые очень болезненно относятся к критике и конкуренции. Прекрасно работает императив авторитета, когда есть инструмент религиозного влияния на широкие массы населения. В 1978 году между Чили и Аргентиной разгорелся конфликт из-за островов Нуэво, Леннокс и Пиктон. Папа Иоанн Павел II предложил посредничество и отправил своего собственного посла Кардинала Антонио Саморе в Буэнос-Айрес. Под давлением католического населения страны, Аргентина остановила боевые действия и приняла предложение о посредничестве. 9 января 1979 года стороны подписали Акт Монтевидео, который формально состоялся при посредничестве Ватикана и провозглашал отказ от применения силы.

Однако, если мы обратим внимание на другой пример попытки Иоанна XXIII с помощью Ватиканского радио, обратиться к главам государств во время Карибского кризиса («*Мира, мира! Мы вновь повторяем эту торже-*

стенную мольбу. Мы призываем всех руководителей не оставаться глухими перед этим криком человечества. Сделайте все, что в ваших силах, чтобы сохранить мир. Избавьте мир от ужасов войны, последствий которой никто не может предугадать!»), то мы неизбежно зададимся вопросом, а, собственно, оказало ли хотя бы малейшее влияние заявление Святого Престола на руководство США и СССР? Есть уверенность, что если да, то совершенно минимальное.

Уважение к чужой точке зрения для дипломатии веры осложнено еще и существенными различиями к подходам к вопросам миссионерской деятельности: разные церкви очень по-разному смотрят на рекрутинг новых адептов из числа представителей других религий. Государства, которые имеют уникальную возможность использовать ресурс размещенных на их территориях церковных образований и институций, рассматривают расширение миссионерской активности «пришлых» церквей и религий как агрессивные действия. Во всех случаях, это неизбежно приводит к увеличению температуры отношений и росту непонимания при приложении дипломатических усилий в канале дипломатии веры.

Резюмируя описанное выше, следует отметить, что «дипломатия веры» претерпела изменения, аналогичные изменению роли самих церквей и религий. [8; с.113] Однако в регионах, где религия и вера традиционно играют существенное значение, достаток и социальный успех граждан зачастую связан не с их собственными усилиями, развитым гражданским обществом, медициной, социальными лифтами, а с ролью государства и(или) церкви, в этих регионах ресурс дипломатии веры чрезвычайно велик поскольку пропаганда ценностей и точек зрения, спущенная по религиозным каналам, успешно конкурирует с государственной. При всей сложности произведения замеров эффективности дипломатии веры, для качественной оценки направления дипломатии веры применимы традиционные подходы связей с общественностью, когда критерием становится не количественный КРІ, а качественное приближение или удаление целевой аудитории к пропагандируемым ценностям. Данное приближение и удаление может быть установлено на основе, например, экспертных оценок [9; с.159-161]. В Латинской Америке для Римской католической церкви, на Украине и в Белоруссии для РПЦ - имеются прекрасные условия для развертывания дипломатии веры, организации сопротивления общественным мнением государственной пропаганде. Остается лишь затронуть вопрос слабости демократий в данных регионах и отсутствие работающей обратной связи, что нередко сводит на нет усилия публичной дипломатии. Ведь мало сформировать и расположить общественное мнение традиционными или нетрадиционными каналами в пользу набора ценностей, необходимо измерить еще и потенциал политического действия общества в данном регионе, его возможность влиять на политику государства. А в этой связи ситуация редко выглядит однозначной.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Berger L. Peter. *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics*. Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1999.
2. Johnston D., *Religion, the missing dimension of statecraft*. Oxford University Press, 1995.
3. Johnston D., *Faith-based Diplomacy: Trumping Realpolitik*. Oxford University Press, 2003.
4. Johnston D., *Religion, Terror, and Error: U.S. Foreign Policy and the Challenge of Spiritual Engagement*. NY: Gardners Books. 2013.
5. Корреспондент: Эпоха безбожников. Почему в мире стремительно падает количество верующих // Корреспондент. N 33 24.08.2012 <<https://korrespondent.net/world/1388249-korrespondent-epoha-bezbozhnikov-pochemu-v-mire-stremitelno-padaet-kolichestvo-veruyushchih>>
6. *Essays on faith diplomacy*. (ed. N.Leight). LA: Figueroa Press 2011
7. U.S. Government Accountability Office (GAO), *Report to the Chairman, Subcommittee on Science, the Departments of State, Justice and Commerce and Related Agencies, House Committee on Appropriations, U.S. Public Diplomacy: State Department Efforts to Engage Muslim*

*Audiences Lack Certain Communication Elements and Face Persistent Challenges*, GAO-06-535 (May 2006);

8. Цветков А., *Публичная дипломатия как ресурс внешней политики: проблема эффективности*. // Вестник СПбГУ. Сер.6, 2010, вып.3 сс.110-116

9. Барышников Д., Костюк Р., Ткаченко С. *Эффективность дипломатии*. СПб.: ВВМ 2009



ОСОБИСТІСНІ ЗМІНИ ЯК УМОВА ДИНАМІКИ СМИСЛОВОЇ  
НАПОВНЕНОСТІ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

© 2017

**Овчаренко Ольга Василівна**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології*Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради  
(18000, Україна, Черкаси, вул. Бидгощська, 38, e-mail: ovch1385@gmail.com)*

**Анотація.** Ціннісна сфера індивіда є фундаментальною основою становлення його особистості. Цінності пов'язані з емоційними переживаннями, визначають світогляд людини та її мотивацію. Виконуючи регуляторну функцію, цінності спрямовують активність особистості як на суспільну реалізацію (свідомий рівень існування цінностей), так і на реалізацію інфантильних бажань (несвідомий рівень існування цінностей). Наявність різноспрямованості цінностей свідомої та несвідомої сфер психіки призводить до внутрішньої суперечності між прагненнями суб'єкта, що породжує особистісну проблему. Особистісна проблема не усвідомлюється індивідом, а тому стає перешкодою до самореалізації та саморозвитку у соціальній сфері. Завдяки вирішенню внутрішньої суперечності засобами психокорекційної роботи уможливується нівелювання імперативу ціннісних детермінант несвідомої сфери психіки, що розширює можливості для активності на рівні реалізації цінностей свідомої сфери психіки (соціальні та загальнолюдські цінності). Відтак, особистісні зміни полягають в усвідомленні глибинних детермінант психіки, які пов'язані із цінностями та чинять деструктивний вплив на розвиток особистості. Практика психокорекції сприяє конструктивній самореалізації індивіда у суспільстві, активізуючи його мотивацію до розвитку. Психокорекційна робота, яка здійснюється за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), заснована на принципах довіри та неупередженого судження, розкриває можливості успішного пристосування особистості до зміни соціальної ситуації.

**Ключові слова:** цінності, глибинні цінності, загальнолюдські цінності, умовні цінності, емоційний імператив, особистісні зміни, психокорекція, смисл.

THE PERSONAL CHANGES AS A CONDITION FOR THE DYNAMICS  
OF THE SEMANTIC COMPONENT OF HUMAN'S VALUES

© 2017

**Ovcharenko Olha Vasilivna**, candidate of psychology sciences,  
docent of the department of psychology*Cherkasy regional institute of postgraduate education of teachers of Cherkasy regional council  
(18000, Ukraine, Cherkasy, Bydgoszczska, 38, e-mail: ovch1385@gmail.com)*

**Abstract.** The sphere of values of individual is a fundamental basic of development of personality. The values combined with emotional experiences, define the ideology and motivation of human. The values regulate acts of individual, and referral the subject's activity to a social realization (conscious level of existence of values), and to a realization of infantile desires (unconscious level of existence of values). The contradiction of values of the conscious and unconscious spheres of the psyche to cause an internal conflict between the aspirations of the subject, that generate a personal problem. The personal problem is not recognize by the individual, and therefore becomes a barrier to self-realization and self-development in the social sphere of life. Due to the solution of internal contradictions by the forms of psycho-correction work, it is possible to withdraw the imperative of values of the unconscious sphere of the psyche, which reveals opportunities for activity of realization values of the conscious sphere of the psyche (the social and the universal values). Thus, the personality changes consist in the perception of the deep determinants of the psyche, which linked with the values and have a destructive influence on the development of personality. Psychocorrection practice gives rise to a constructive self-realization of individuals in a society by activating their motivation to development. The psychocorrection practice implemented in the course of active social and psychological cognize (ASPC), based on the principles of trust and unprejudiced judgment, forming individuals' capabilities of effective adaptation to the changed social situation.

**Keywords:** values, deep-psyche values, universal values, conditional values, emotional imperative, personality changes, psychocorrection, meaning.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Нині ряд наукових праць присвячено питанню розвитку гуманістичних цінностей особистості в умовах трансформаційних змін суспільства, зокрема, через наближення до європейських норм [2, 6-14]. Сучасні тенденції до прогресивного розвитку українського суспільства, орієнтація на загальнолюдські цінності передбачають самовдосконалення та формування навичок саморозвитку суб'єкта. Значущість особистісного розвитку як критерію конструктивної самореалізації підтверджена дослідженнями А. Маслоу. Умовами прогресивного розвитку особистості, згідно з видатним психологом, є набуття нею певних особистісних характеристик, зокрема, таких як: готовність діяти, відкритість до нового, висока адаптивність, орієнтація на загальнолюдські цінності тощо.

Особистісні зміни передбачають зміни ставлень, почуттів, поведінки, цінностей, самооцінки, установок, індивідуальних особистісних якостей. Звертаючись до ефективності арт-терапевтичних технік у роботі з дітьми, К. Роджерс пише: «...оскільки дитина пережила деякі особистісні зміни, нехай навіть легкі, оточуюча її ситуація вже більше не є тією ж самою, оскільки

її «стимул-цінності» по відношенню до інших людей змінилися» [4, с. 147]. Дослідник обґрунтував роль значущість дослєдх у становлення цінностей дітей, увішши поняття «умови» цінностей. На думку К. Роджерса «умови» цінностей виникають через будь-які установки стосовно ущемлення дитячого «Я», створюючи перепони до реалістичного усвідомлення та необхідність щоразу заперечувати власні почуття, які суперечать соціальним ідеалам.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Аналіз наукових праць філософського, психологічного та педагогічного спрямування засвідчив різноаспектність тлумачення поняття «цінність». У філософії цінності представлені у формі загальнолюдської, абстрактної категорії, що наповнена трансцендентним змістом (М. Каган, Г. Лотце, С. Пянзін, Л. Сохань та ін.). У психології цінності пов'язані з ціннісно-смісловою та емоційно-мотиваційною сферами особистості (В. Аверін, І. Бех, Г. Будинайте, Л. Виготський, Ж. Вірна та ін.); розкритий вплив цінностей на формування внутрішніх характеристик особистості, її ціннісно-сміслової сфери, світогляду (В. Аверін, Г. Будинайте та ін.). У

педагогіці цінності виступають засобом виховання особистості (В. Галузинський, Р. Зрайко, Т. Яценко та ін.). Неоднозначність трактування категорії цінність у науковій літературі зумовила її визначення в узагальненому вигляді: цінність – це універсальна, динамічна категорія, яка інтегрує в собі глибинно-психологічний та соціально-нормативний зміст.

Пізнання глибинного ракурсу цінностей ґрунтується на положеннях про особистісний смисл (Н. Антонова, Д. Леонт'єв), неусвідомлювані мотиви (О. Асмолов, А. Маслоу, А. Менегетті, Р. Немов, З. Фрейд та ін.), базові цінності (С. Бойко, А. Павліченко, Л. Смірнов, Р. Соколова).

Ми зосередили дослідницьку увагу на таких групах цінностей: нормативні цінності, умовні цінності та глибинно-психологічні (інфантильні цінності). У книзі Е. Нойманна наведено пояснення формування Еґо, що наближає нас до розуміння сутності нормативних цінностей: «Розвиток свідомості індивіда здійснюється за допомогою колективу і його установок, отримуючи від нього «існуючі цінності». Тому Еґо як центр цієї свідомості зазвичай стає носієм і представником колективних цінностей, що існують в даний час» [3, с. 17]. Нормативні цінності характеризуються усвідомлюваністю, суспільною орієнтованістю, вербалізованістю. Нормативні цінності мають широкую класифікацію: сімейні, правові, політичні, економічні, матеріальні, духовні, релігійні та інші цінності.

За Т. Яценко [15] нормативні цінності поєднані із умовними та глибинними (інфантильними цінностями) особистості. Умовні цінності набувають індивідуально-неповторних форм вияву у кожного респондента, що зумовлено особливостями їх формування у ранній період розвитку особи (едіпів період). Т. Яценко доводить, що умовні цінності пов'язані з ідеалізацією образу «Я» та мають дві форми вияву в залежності від дії системи психологічних захистів: ситуативні та базові умовні цінності.

Глибинне наповнення цінностей ми розуміємо в контексті механізму їх формування, а саме інтродекції певних батьківських рис і якостей. Глибинний смисл цінностей пов'язаний із задоволенням базових потреб дитини, про що йдеться у праці Тайсон Ф. та Тайсон Р.: «Формування ідеалів йде одночасно з формуванням інтродектів. Ранні образи бажаного ідеального стану себе базуються на реальному або уявному переживанні безпеки, задоволення і афективної єдності всередині діади мати-дитина» [5, с. 162]. Спираючись на позицію З. Фрейда про перебування несвідомого поза статтю, простором і часом, ми вважаємо, що глибинно-психологічні (інфантильні) цінності зберігають свій енергетичний потенціал, незалежно від соціальних факторів розвитку суб'єкта.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Метою статті є презентація матеріалів емпіричного дослідження динаміки цінностей та ствердження значення особистісних змін як умови реконструкції цінностей.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* У психокорекційному процесі, який підпорядкований законом позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції, відбувається переосмислення внутрішніх детермінант запрограмованості психіки, що відображається у акті реконструювання. У психоаналітичному словнику реконструкція трактується так: «...мисленева організація психічного матеріалу, що сприяє формуванню уявлення про яку-небудь подію, процес або етап розвитку в житті людини» [1, с. 257]. Реконструювання психічного здійснюється опосередковано завдяки інтерпретації психологом захисних механізмів, особистісних суперечностей, глибинних детермінант психіки протагоніста.

Наше емпіричне дослідження здійснено на двох рівнях: опосередкованими засобами пізнання психіки в умовах психокорекційної роботи та шляхом індивідуального тестування сфери цінностей досліджуваних.

Вибірку склали студентська молодь віком від 18 до 23 років у кількості 330 осіб. Було створено експериментальну (учасники, які проходили заняття за методом АСПП) та контрольну (учасники, що не проходили психокорекційних занять) групи; до кожної з них входило 165 осіб.

Завдяки застосуванню *структурно-семантичного аналізу стенографічних записів психокорекційної роботи* ми виявили, що інфантильні бажання «Я» особи маскуються психологічними захистами та виявляються у спонтанній активності респондента через умовні цінності, які об'єднуються з нормативними. Ми виокремили ознаки, які вказують на глибинний зміст цінностей, а саме: несамостійність у прийнятті рішення; інфантильна позиція; почуття невпевненості; пасивність; страх змін; неусвідомлюване очікування схвалення; почуття меншовартості; дитячі образи; нереалізовані у стосунках з первинними лібідними об'єктами потреби дитини у любові, підтримці, захищеності.

Здійснення структурно-семантичного аналізу стенограм та їх узагальнення дало змогу констатувати, що цінності властиві як свідомому, так і несвідомому, що задає різноспрямованість енергетичних потоків психіки. Інфантильні цінності, що спрямовують психічну енергію на завершення «справ дитинства», маскуються соціально-виправданими мотивами, у чому вагома роль належить психологічним захистам. Психологічні захисти створюють ілюзію цілісності психічного, що породжує викривлення соціально-перцептивної реальності. У процесі глибинної корекції, яка спрямована на вияв глибинних детермінант особистісної проблеми суб'єкта, можливість пізнання інфантильного змісту цінностей, що імперативно впливають на психіку. Об'єктивування витоків особистісної проблеми респондента сприяє гармонізації психіки на реалістичних, а не на ілюзорних засадах.

Емпіричне дослідження, здійснене на основі аналізу глибинно-корекційних занять за методом АСПП доводить, що інфантильні цінності не усвідомлюються суб'єктом; інтегровані з умовними та нормативними цінностями; виявляються завдяки асоціативним зв'язкам; пов'язані з імперативністю вияву; пізнаються за «логікою несвідомого»; зумовлені витісненнями; характеризуються симультанністю та енергетичною домінантністю. Отже, є підстави вказати на те, що глибинні цінності, які формуються в едіпів період розвитку особи, деструктують її психіку глибинними незавершеностями.

Самопізнання, що забезпечується умовами роботи психокорекційної групи, наближає суб'єкта до цінностей власного «Я», що виявляються через *цінність самопізнання*. Глибинне пізнання підвищує адаптивність суб'єкта до соціуму, середовища, професії. Зміни у цінностях протагоністів пов'язані з нівелюванням інфантильних порухів, які виступали імперативними в спрямуванні їх активності. Про це свідчить архетипна символіка, яка вказує на глибинні цінності. У процесі саморозкриття та самоусвідомлення, що забезпечується умовами групи АСПП, досліджувані мали змогу виявити непродуктивність інфантильних цінностей, що сприяло трансформуванню психічної енергії у напрямі до загальнолюдських цінностей, до саморозвитку.

Тестове дослідження проводилось за бланковими методиками щодо виявлення ієрархії життєвих цінностей за Г. Резапкіною та щодо вивчення цінностей особистості за методом С. Шварца. Обстежувані експериментальної та контрольної груп тестувалися за даними методиками з певною періодичністю: на початку першого навчального року, через 2 тижні після першого психокорекційного заняття, через пів року навчання, через рік, 2 роки, 3 роки, 4 роки і 5 років навчання. Показники цінностей у контрольній та експериментальній групах до проведення тестування не відрізнялися.

Наведімо результати обстеження контрольної групи за методикою Г. Резапкіної (див.: табл. 1). Показники

цінностей представлено у балах.

Таблиця 1 – Показники ієрархії життєвих цінностей у обстежуваних студентів контрольної групи через певні часові періоди навчання в університеті

Тип цінностей	До навчання	2 тижні	Півроку	1 рік	2 роки	3 роки	4 роки	5 років
Здоров'я	3 (5; 2)	3 (4,25; 2)	3 (5; 2)	3,5 (5; 2)	3 (4,5; 2)	3,5 (5; 2)	4,5 (5; 3)*^	4,5 (5; 3,75)*
Мат. стабільн.	3 (4; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 2)	2,5 (5; 2)	3 (4; 2)	3,5 (4; 3)	3 (4; 2)	3 (4; 2)
Творчість	1,5 (2; -2,05)	1 (2; 0)	2 (2; -0,25)	1,5 (2; 1)	1 (2; 0)	1 (2,25; 0)	1,5 (2; 1)	2 (2,25; 1)*^
Сім'я	2,5 (3; 2)	2 (3; 2)	2 (3; 2)	2,5 (3; 1,75)	2 (3; 1,75)	3,5 (4; 3)*^	4 (4; 3)*	4 (4,5; 3)*
Кар'єра	0 (3; -2)	0 (1,5; -2)	0,5 (3; -1,5)	0,5 (3,25; -2)	0,5 (4; -1,25)	1 (4; -1)*	2 (3; -1)*	2,5 (3; 0)*^
Служіння	0,5 (2; -1,25)	0 (2; -1,5)	0 (1,25; -1,5)	0,5 (2; -1,25)	0 (1,5; 0)	0 (2; 0)	2 (3; 0)*^	2 (3; 0)*
Слава	-1 (1; -3)	-0,5 (1; -2,25)	-1 (1,25; -3)	-0,5 (1; -3)	-0,5 (0; -1,5)	-1 (1,5; -3)	0,5 (2; -1)*^	0 (2; -1)*
Відпочинок	4 (5; 2,75)	4 (5; 2,75)	4 (4,25; 3)	4 (3; 3)	4 (5; 3,75)	4 (5; 3)	2 (3,25; 2)*^	2,5 (3,25; 2)*

Примітка:\* – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками до навчання до відповідного часового періоду, ^ – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками відповідного та попереднього часового періоду

Як видно з таблиці 1, у студентів, які не проходили психокорекційні заняття до навчання фіксовано значущість показників здоров'я, матеріальної стабільності, сім'ї, відпочинку. Через два тижні після навчання вказані цінності майже не зазнали змін. У період першого півріччя покращуються показники творчості та кар'єри. На першому та другому роках навчання зберігається сталість вибраних студентами цінностей. По завершенню навчання (3, 4, 5 роки) покращуються показники здоров'я, творчості, сім'ї, кар'єри, служіння. Знижується цінність слави та відпочинку. У обстежуваних контрольної групи зміна ціннісних пріоритетів спостерігалася, в основному, лише на 4–5 році навчання.

Далі представлено результати вивчення цінностей у контрольній групі за методом С. Шварца (табл. 2).

Таблиця 2 – Показники типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у обстежуваних студентів контрольної групи через певні часові періоди навчання в університеті

Тип цінностей	До навчання	2 тижні	Півроку	1 рік	2 роки	3 роки	4 роки	5 років
Конформність	3 (4; 2,75)	3 (4; 3)	3 (5; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 2)	3 (4; 2,75)
Традиції	2 (3; 1)	2 (3; 1)	2,5 (3; 1,75)	2 (3; 1)	2,5 (3; 1,75)	2 (3; 2)	3 (4; 2)	3 (4; 2,75)
Доброта	3 (1; 1)	4 (4; 2)*	3,5 (4; 3)	4 (4; 2)	4 (4; 3)*	3,5 (4; 3)	4 (4,25; 3)*	4 (5; 3)*
Універсалізм	3 (5,25; 1)	3 (5; 2)	3 (5; 2)	3 (5,25; 2)	3,5 (5,25; 2)	4 (5,25; 2,75)	4 (5,25; 3)	4 (5,25; 3,75)
Самостійність	3,5 (5,25; 1)	4 (5,25; 2)	4 (5,25; 3)	3 (5,25; 2)	3 (5; 2)	3 (4,25; 2)	3 (4; 2,75)	3 (4,25; 3)
Стимуляція	4 (6; 2)	4 (5,25; 3)	4 (6; 2)	4 (6; 2)	4 (6; 2,75)	3,5 (5,25; 2,75)	4 (5,25; 3)	4 (5,25; 3)
Гедонізм	3 (4; 2,75)	3 (4; 3)	3 (4; 3)	3,5 (4; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 3)	3,5 (4; 3)	4 (4; 3)
Досягнення	5 (5; 4)	4,5 (5; 4)	5 (5; 4)	4,5 (5; 4)	5 (5; 4)	4,5 (5; 4)	5 (5; 4)	5 (5; 4)
Влада	3 (4; 2)	3 (4; 2)	3 (4; 2)	3 (4; 2)	3 (4; 2)	3 (3,25; 2)	3 (4; 2)	3 (4,25; 2)
Безпека	2 (3; 2)	3 (4; 2)	3 (5; 2)*	3 (4; 3)*	3 (4; 3)*	3 (4; 3)*	3 (4; 2)*	3 (4; 2)*

Примітка:\* – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками до навчання до відповідного часового періоду

З таблиці 2 ми бачимо, що у студентів контрольної групи у період до навчання найбільшого вираження мають показники конформності, доброти, універсалізму, самостійності, стимуляції, гедонізму, досягнень та влади. Через два тижні після навчання посилюються цінності доброти, самостійності, безпеки. У період через півроку спостерігаються незначні коливання цінностей у бік їх вирівнювання до початкових показників. Це може пояснюватись динамікою особистісних змін, які зумовлені віковими особливостями та необхідністю самостійного навчання. На першому році навчання домінує цінність безпеки та знижується показник самостійності. На 2-ому та 3-ьому роках навчання показники цінностей коливаються в межах незначних змін. По завершенню навчання (4, 5 роки) набувають розвитку цінності традицій,

доброти, універсалізму, гедонізму, безпеки. Фактично у студентів контрольної групи ієрархія ціннісних виборів є малозмінною.

Аналогічні дослідження були проведені з обстежуваними, які відвідували заняття за методом АСПП. Результати обстеження експериментальної групи за методикою Г. Резапкіної наведено в таблиці 3.

Таблиця 3 – Показники ієрархії життєвих цінностей у обстежуваних студентів експериментальної групи через певні часові періоди навчання в університеті

Тип цінностей	До навчання	2 тижні	Півроку	1 рік	2 роки	3 роки	4 роки	5 років
Здоров'я	3 (5; 2)	3 (4; 2)	4 (4; 2)*^	3,5 (4; 2,75)	2,5 (4,25; 2)^	3 (4,25; 2)	3,5 (4; 2)	3 (4; 2)
Мат. стабільн.	3 (4; 2,75)	3 (4; 3,75)	3 (4; 2)	2,5 (4; 2)*^	3 (4; 2)	3 (4; 2)	3,5 (4; 3)	3,5 (4; 3)
Творчість	1,5 (2; -2)	2 (2; -1,25)	2,5 (3; 0)*^	2,5 (3; 0)*	2,5 (3; 0)*	3 (3; 0)*	3 (3; 0,75)*	3 (3; 1)*
Сім'я	2,5 (4; 0,75)	3,5 (4; 0,75)*	3,5 (4; 1,75)*	3,5 (4; 1,75)*	3,5 (4; 1,75)*	3 (4; 1,75)	3,5 (4; 2)*	4 (4; 2)*
Кар'єра	0 (3,25; -2)	-0,5 (3,25; -2)	0 (3; -2)	0,5 (3; -2)	0,5 (3; -2)	0,5 (3; -2)	0,5 (1,5; -2)	0,5 (1; -1)
Служіння	0,5 (2; -2)	1,5 (2; -2)*	1 (2; -2)	1,5 (2; -2)*	1,5 (2; -2)*	2 (2; -2)*	2 (2; -2)*	3 (3; 2)*^
Слава	-1 (1; 3)	-1 (1; -3)	-1 (1; -3)	-0,5 (1; -3)	-1 (1; -3)	-1,5 (1; -3)	-1,5 (1; -3)	-2 (-2; -4)*^
Відпочинок	4 (5; 3)	4 (5; 3)	3,5 (4; -3)	3,5 (4; 3)	3,5 (4; 3)	3,5 (4; 0)	3,5 (4; 3)	3 (5; 3)*

Примітка:\* – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками до навчання до відповідного часового періоду, ^ – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками відповідного та попереднього часового періоду

У студентів експериментальної групи (табл. 3) зміна цінностей спостерігалася відразу після відвідування занять АСПП. В подальшому, через півроку, спостерігалася зміна у показниках «Творчість» та «Здоров'я». Далі з часом відбулося деяке зниження пріоритету цінності «Матеріальна стабільність», але по завершенню навчання цей показник покращився, що зумовлено особливостями вікової групи досліджуваних, а саме, необхідністю працевлаштування. На 4-ому та 5-ому роках навчання знизився пріоритет показників «Слава» та «Відпочинок». Заняття в психокорекційній групі призвели до більш швидких змін в селекційованні життєвих цінностей студентів, що опосередковано свідчить про вплив психокорекції на оптимізацію психіки суб'єкта шляхом реконструювання її ціннісних основ.

Рівень нормативних ідеалів за методом С. Шварца у студентів, які відвідували заняття за методом АСПП (експериментальна група), представлено у таблиці 4.

Таблиця 4 – Показники типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у обстежуваних студентів експериментальної групи через певні часові періоди навчання в університеті

Тип цінностей	До навчання	2 тижні	Півроку	1 рік	2 роки	3 роки	4 роки	5 років
Конформність	3 (4; 2,75)	3 (5; 3)	3 (4; 2)	3 (3,25; 2)	2 (3; 2)*^	2 (3; 2)*	2 (3; 2)*	2 (3; 2)*
Традиції	2 (3; 1)	3 (3; 2)*	2 (3; 2)*	3 (3,25; 2)*	3 (4; 2,75)*	3 (4; 2,75)*	4 (4,25; 3)*	4 (4,25; 3)*
Доброта	3,5 (4; 3)	4 (4; 3)	4 (4; 2,75)	4 (4; 3)	4 (4,25; 3,75)	4 (5; 4)	4 (5; 3,75)	4 (5; 3)
Універсалізм	3 (5; 1)	4 (5; 2,75)*	4 (5,25; 3)*	4 (5,25; 3)*	5 (6; 3)*^	5 (6; 3)*	5 (6; 3)*	5 (6; 3)*
Самостійність	4 (4,25; 2)	3 (6; 2)	3 (6; 2,75)	3 (6; 2,75)	4 (6; 3)	4 (6; 3)	4,5 (6,3; 7,5)	5 (6; 3,75)*
Стимуляція	4 (5; 2,75)	4 (6; 3)	4,5 (6; 3)	4,5 (6; 3)	4,5 (6; 3)	5 (6; 3)*	5 (6; 3)*	5 (6; 3)*
Гедонізм	3,5 (4; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 3)	3 (4; 2)	3 (4; 2)	3 (4; 2)	3 (4; 2)
Досягнення	4,5 (5; 4)	4 (5; 4)	5 (5; 4)*	5 (5; 4)	5 (5; 4)	5 (5; 3,75)	5 (5,25; 4)	5 (6; 4)
Влада	3 (4; 2)	3 (3,25; 2)	2 (3,25; 2)	2 (3,25; 2)	2 (3; 2)*^	2 (3; 2)*	2 (3; 1,75)*	2 (3; 2)*
Безпека	2,5 (3; 2)	4 (5; 3,75)*	4 (5; 3)*	4 (5; 3)*	4 (4,25; 3)*	4 (4; 3)*	4 (5; 3)*	4 (5; 4)*

Примітка:\* – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками до навчання до відповідного часового періоду, ^ – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками відповідного та попереднього часового періоду

У досліджуваних експериментальної групи (табл. 4) засвідчено високі показники цінностей конформності, доброти, універсалізму, самостійності, стимуляції, гедонізму, досягнень та влади, що фактично є властивим і для студентів контрольної групи (див.: табл. 2). На відміну від контрольної групи, у студентів, що проходили психокорекційні заняття, уже через два тижні після нав-

чання посилюються показники традицій, універсализму та безпеки. Через півроку покращуються показники цінностей стимуляції та досягнень. Саме на цей період припадають перші заняття групової психокорекції, основою яких є самопізнання та самовдосконалення. Ці показники цінностей зберігаються й на період тестування на першому році навчання.

З другого по п'ятий роки навчання у студентів експериментальної групи знижується показник конформності. Набувають розвитку цінності універсализму, самостійності, стимуляції, досягнень, безпеки. Покращується частота вибору цінностей традицій та доброти. Такі ціннісні вибори засвідчують прогресивні особистісні зміни студентів у напрямку до загальнолюдських цінностей, що зумовлені особистісними змінами в результаті психокорекційної роботи. Так, при зниженні цінностей влади та конформності, набувають конструктивного вияву цінності самостійності та досягнень. Заняття в групах АСПП сприяли змінам на рівні нормативних ідеалів, й такі зміни показників починали спостерігатися уже через 2 тижні: «традиції», «універсализм», «безпека», інші – через 2–3 роки. Незмінними залишилися показники доброти та гедонізму. Набула розвитку цінність досягнень.

Щоб наочно продемонструвати, що саме заняття в групі АСПП призвели до зміни життєвих цінностей, ми провели порівняльний аналіз в межах одного часового періоду (зрізу) між контрольною та експериментальною групами, скориставшись для цього методом рангових порівнянь незалежних вибірок Манна-Уїтні (див.: табл. 5 та табл. 6).

Таблиця 5 – Показники різниці в балах (DMe) ієрархії життєвих цінностей у обстежуваних студентів контрольної та експериментальної груп через певні часові періоди навчання в університеті (за методикою Г. Резапкіної)

Тип цінностей	До навчання	2 тижні	Півроку	1 рік	2 роки	3 роки	4 роки	5 років
Здоров'я	0	0	1	0	-0,5	-0,5	-1*	-1,5*
Мат. стабільн.	0	0	0	0	0	-0,5	0,5	0,5
Творчість	0	1	0,5	1	1,5	2*	1,5	1
Св'яз	0	1,5	1,5	1	1,5	-0,5	-0,5	0
Кар'єра	0	-0,5	-0,5	0	0	-0,5	-1,5	-2*
Служіння	0	1,5	1	1	1,5	2*	0	1*
Слава	0	-0,5	0	0	-0,5	-0,5	-2*	-2*
Відпочинок	0	0	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	1,5*	0,5

Примітка: \* – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками контрольної та експериментальної груп

Як видно з таблиці 5 найбільш значущі зміни у показниках цінностей спостерігалися саме на останні роки навчання, що і дає право стверджувати про позитивний вплив психокорекції на зміну цінностей респондентів. Обстежувані, які пройшли курс занять за методом АСПП, більшого значення надають таким соціальним цінностям як «Творчість» та «Служіння». Згідно інтерпретації цінностей, яка представлена у методиці Г. Резапкіної, показники «Служіння» та «Творчість» відносяться до загальнолюдських цінностей і вказують на соціальне, гуманне спрямування активності особистості.

Таблиця 6 – Показники різниці в балах (DMe) рівня нормативних ідеалів у обстежуваних студентів контрольної та експериментальної груп через певні часові періоди навчання в університеті (за методом С. Шварца)

Тип цінностей	До навчання	2 тижні	Півроку	1 рік	2 роки	3 роки	4 роки	5 років
Конформність	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1
Традиції	0	1	0,5	1	0,5	1,5*	1	1
Доброта	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0	0
Універсализм	0	1	1	1	1,5*	1	1	1
Самостійність	0,5	0	0	1	1	1	1,5*	2*
Стимуляція	0	0	0,5	0,5	0,5	1,5*	1	1
Гедонізм	0,5	0	0	-0,5	0	0	-0,5	-1
Досягнення	-0,5	-0,5	0	0,5	0	0,5	0	0
Влада	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1
Безпека	0,5	1*	1	1	1	1	1	1

Примітка: \* – достовірність різниць ( $p < 0,05$ ) між показниками контрольної та експериментальної груп

Як продемонстровано у таблиці 6, по завершенню навчання у студентів контрольної та експериментальної

груп спостерігається достовірна різниця у показниках безпеки (2 тижні після навчання), універсализму (2 роки навчання), традицій та стимуляції (3 роки навчання), самостійності (4-й, 5-й роки навчання). Як засвідчують отримані дані, під впливом психокорекційних занять посилюються цінності, які спрямовують суб'єкта до саморозвитку та досягнень. Показовим є зниження цінності конформізму, що вказує на набуття респондентами навичок самостійного мислення, самоствердження за рахунок власних досягнень, засвідчує розвиток емоційно-вольової сфери.

Здійснене дослідження дає змогу стверджувати про психокорекційну результативність методу АСПП у реконструюванні психічного, якому притаманні цінності. Глибинне пізнання сприяє переорієнтації ціннісних пріоритетів, знижуючи їх інфантильні вияви. Оптимізація структурних параметрів психічного підвищує вплив загальнолюдських цінностей та знижує деструктивний вплив глибинних (інфантильних) цінностей на формування психіки суб'єкта. Гуманістичне спрямування психокорекційних занять за методом активного соціально-психологічного пізнання сприяє вивільненню лібідної енергії суб'єкта, яка стримується опорами. У глибинно-корекційному процесі груп АСПП нівелюються ситуативні форми психологічних захистів, що каталізують розширення самопізнання суб'єкта, завдяки чому він набуває внутрішньої захищеності.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Під час психокорекційного процесу досягаються такі особистісні зміни індивіда: розширення самосвідомості суб'єкта; розвиток рефлексії; реконструювання сфери цінностей; розблокування життєтворчої енергії; спрямування активності суб'єкта до самореалізації; нівелювання ілюзорності умовних цінностей; зниження імперативу глибинних (інфантильних) цінностей. Динаміка особистісних змін простежується як на рівні свідомого, так і на рівні несвідомого існування ціннісних детермінант психіки. Завдяки опосередкованим засобам пізнання психіки особистості ми виявили, що смислове наповнення інфантильних цінностей полягає у реалізації умовної сили, фіксації на минулому емоційному досвіді, потребі в реалізації глибинних інтересів «Я», ствердженні ідеалізації «Я», прагненні до реалізації в поведінці суб'єкта потягів у відповідності з «принципом задоволення». Важливими цінностями, що формуються в едіпів період розвитку особи є цінність до збереження емоційної близькості зі значущими дорослими та цінність свободи (сепарації); різноспрямованість вказаних цінностей породжує амбівалентність почуттів суб'єкта. Вивчення взаємозв'язку цінностей особистості з провідними тенденціями психіки, їх енергетичного потенціалу та особливостей активізації цінності самопізнання розкриває перспективи для наших подальших наукових пошуків.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Лейбин В. М. *Словарь-справочник по психоанализу* Москва: Изд-во «АСТ», «АСТ Москва», 2010. 956 с.
2. Лодатко С. О. *Освітні цінності в контексті соціокультурного виміру суспільства. Людина, суспільство, комунікативні технології [Текст] : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., 20–21 червня 2013 р. Українська держ. акад. залізничного транспорту, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Харків : Контраст, 2013. 328 с.*
3. Нойманн Э. *Глубинная психология и новая этика. Человек мистический*. Пер. В. М. Донец. Науч.ред и послесл. В. В. Зеленский. СПб.: Академический проект, 1999. 2016 с.
4. Роджерс К. *Клиентоцентрированная терапия*. Пер. с англ. Москва: «Рефл-бук», Киев: «Ваклер» 1997. Серия «Актуальная психология». 320 с.
5. Тайсон Ф., Тайсон Р. *Психоаналитические теории развития*: Пер. с англ. Под общ. ред. М. В. Ромашкевича. Изд-во «Деловая книга». Екатеринбург, 1998. 528 с.
6. Терпелюк С.И. *Особенности формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2012. № 1. С. 67-70.
7. Аббасова К.Я. *Нравственные ценности как правила жизни // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2012. № 3 (07). С. 19-24.
8. Дергаева С.С. *Гуманистические термины и их отражение в*

педагогических журналах второй половины XIX века // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 45-48.

9. Ефимова Л.В. Гуманистические основания успеха // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 9-11.

10. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3 (8). С. 7-9.

11. Дергаева С.С. Гуманистические термины второй половины XIX века и их отражение в трудах отечественных педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 67-70.

12. Цінності європейської цивілізації [Текст]: навч.-метод. посіб.; наук. ред. А. П. Іржавська. Черкаси: Кандич С. Г., 2016. 172 с.

13. Цінності сучасної освіти в інформаційному вимірі сьогодення [Текст]: міжнар. збірка наук. пр. МОН України, Укр. інженерно-пед. академія [та ін.]. Артемівськ: 2013. 308 с.

14. Шульга О. Л. Загальнолюдські цінності як моральний орієнтир виховання. Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих вчених «Родзинка – 2015» [Текст]: зб. матеріалів XVII Всеукр. наук. конф. молодих учених; м. Черкаси, 24 квітня 2015 р. Серія Психолого-педагогічні науки Ч. 1 МОН України, ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 380 с.

15. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 679 с.

UDC 338

## ИНСТРУМЕНТЫ МОНИТОРИНГА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СУБЪЕКТОВ

© 2017

**Шнайдер Виктор Викторович**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

**Данилов Александр Павлович**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

**Чапурина Екатерина Викторовна**, кандидат экономических наук,  
доцент кафедры «Менеджмент организации»

*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: chapurina.ekaterina@mail.ru)

**Аннотация.** В условиях современной рыночной экономики индикаторы оценки устойчивого развития экономических субъектов и анализ их динамики представляет особый интерес для всех групп стейкхолдеров, т.к. раскрывает информацию о деятельности компании, ее положении на рынке и перспективах развития. Концепция устойчивого развития экономического субъекта с каждым годом набирает популярность. Однако она все еще находится в стадии активной разработки. Устойчивость как понятие говорит о реакции объекта на внешние факторы, чем легче и быстрее объект справляется с внешним воздействием и возвращается в исходное состояние, тем больше его устойчивость. Внешняя устойчивость зависит от внешнего окружения организации: экономической конъюнктуры рынка, действий регулирующих органов, политической ситуации. Однако внешняя устойчивость зависит от внутренней, от того, насколько сбалансирована система изнутри. Важно говорить об устойчивости, в первую очередь, как о долгосрочном понятии. В основе концепции устойчивого развития лежит «триединый подход», рассматривающий три аспекта: экономический, социальный и экологический. Важно найти баланс между тремя аспектами.

**Ключевые слова:** устойчивость развития, инструменты, экономический субъект, индикаторы, концепция, сбалансированная система показателей, стейкхолдеры, факторы влияния.

## TOOLS TO MONITOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF ECONOMIC ENTITIES

© 2017

**Schneider Viktor Viktorovich**, candidate of economic Sciences, associate Professor  
of "Accounting, analysis and audit Department"

**Danilov Alexander Pavlovich**, candidate of economic Sciences, associate Professor  
of "Accounting, analysis and audit"

**Chapurina Ekaterina Viktorovna**, candidate of economic Sciences, associate Professor  
of the Department "Management of the organization"

*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: chapurina.ekaterina@mail.ru)

**Abstract.** In the conditions of modern market economy, the indicators of assessment of sustainable development of economic entities and analysis of their dynamics are of particular interest for all groups of stakeholders, as it reveals information about the company's activities, its position in the market and prospects for development. The concept of sustainable development of the economic entity is gaining popularity every year. However, it is still under active development. Stability as a concept speaks about the reaction of the object to external factors, the easier and faster the object copes with external influence and returns to its original state, the greater its stability. External stability depends on the external environment of the organization: the economic situation of the market, the actions of regulators, the political situation. However, external stability depends on the internal, on how balanced the system is from the inside. It is important to talk about sustainability, first and foremost, as a long-term concept. The concept of sustainable development is based on a "three-pronged approach" that addresses three dimensions: economic, social and environmental. It is important to find a balance between the three aspects.

**Keywords:** sustainability, tools, economic entity, indicators, concept, balanced scorecard, stakeholders, influence factors.

Устойчивость как понятие говорит о реакции объекта на внешние факторы, чем легче и быстрее объект справляется с внешним воздействием и возвращается в исходное состояние, тем больше его устойчивость. Внешняя устойчивость зависит от внешнего окружения организации: экономической конъюнктуры рынка, действий регулирующих органов, политической ситуации.

Однако внешняя устойчивость зависит от внутренней, от того, насколько сбалансирована система изнутри. Важно говорить об устойчивости, в первую очередь, как о долгосрочном понятии.

В основе концепции устойчивого развития лежит «триединый подход», рассматривающий три аспекта: экономический, социальный и экологический. Важно найти баланс между тремя аспектами. Согласно Попову Е.Б. в обратном случае предприятие рискует достигнуть предельной точки экстенсивного роста, после которой устойчивое развитие в долгосрочном периоде будет затруднительно [1].

Проблема измерения устойчивого развития лежит в определении методологии: экономические субъекты различаются по сфере деятельности, формам юридических лиц, различным требованиям к раскрытию информации. Для проведения анализа на глобальном уровне

также встает проблема сопоставления похожих показателей, рассчитанных по различным методологиям и использованию разных систем учета хозяйственной деятельности [2].

На данный момент в мире наиболее распространена система индикаторов, предложенная Глобальной инициативой по отчетности (Global Reporting Initiative) – стандарты GRI, которые постоянно совершенствуются и построены по принципу «триединого итога» (Triple Bottom Line) в соответствии с концепцией устойчивого развития: учет экономического, социального и экологического аспектов [3].

В 2016 году были опубликованы новые стандарты GRI Standards, которые вступили в силу с 1 июля 2018 года. Триединый подход сохранился: теперь выделены 3 универсальных стандарта GRI100, а специфические темы разделены на экономические стандарты - GRI 200, экологические стандарты - GRI 300, социальные стандарты - GRI 400. В зависимости от полноты раскрываемой информации присваивается уровень А, В или С. Однако показатели измеряются в несопоставимых единицах, что затрудняет анализ. Также в результате изменений методологий расчета в долгосрочной перспективе представляется затруднительным отслеживать динамику

ку развития предприятия [4].

Данная система стандартов внешней отчетности по распространенности, качеству методологии, охвату показателей стоит на первом месте во всем мире и в России, в частности.

В российской практике также имеет большое распространение система индикаторов устойчивого развития, предложенная Российским союзом предпринимателей и промышленников [5]. Система состоит из индексов «ответственность и открытость», «вектор устойчивого развития» и «перспектива».

По каждому из индексов составляется рейтинг российских компаний по их индивидуальным значениям. Индекс «перспектива» служит скорее вспомогательным к индексу «вектор устойчивого развития», который отражает динамику социально-экономическую и экологическую деятельность компании.

Примечательно, что по результатам анализа отчетов российских компаний за 2017 год, лидеры рейтингов индексов «вектор устойчивого развития» и «ответственность и открытость» практически идентичны, лишь 5 компаний из списка лидеров по ответственности и открытости не вошли в число лидеров по второму рейтингу: «Аэрофлот», «НОВАТЭК», «Российские сети», «РусГидро», «Татнефть» [6].

Также отмечается распространение стандарта ГОСТ Р ИСО 26000-2012 «Руководство по социальной ответственности», идентичного международному одноимённому стандарту.

Также к стандартам по формированию отчетов по корпоративной социальной устойчивости можно отнести рейтинговые индексы Dow Jones Sustainability Index и FTST4Goods [7].

Несмотря на широкое распространение концепции устойчивого развития, подходы к мониторингу и представлению индикаторов устойчивого развития на уровне предприятий продолжают разрабатываться и совершенствоваться [8-18]. Камнем преткновения становятся: разнообразие действующих стандартов и подходов, добровольность предоставления отчетности по устойчивому развитию и опциональность глубины раскрытия информации. Заинтересованные лица также сталкиваются с затруднениями при сравнении показателей различных лет, вызванными изменением стандартов и методологий. Однако в настоящее время принятые стандарты соответствуют задаче повышения репутации и лояльности компаний, предоставляющих соответствующие отчеты.

Принимая во внимание, что нефинансовая устойчивость является добровольной в российской практике и, как правило, предназначена для внешних заинтересованных лиц компании, в частности, акционеров, то ее раскрытием занимаются крупные корпорации, а малый и средний бизнес не проявляет инициативы. Это отрицательно сказывается на общей популяризации концепции устойчивого развития и ответственности последних перед стейкхолдерами.

Половина компаний, раскрывающих социально-экономическую и экологическую отчетность в России, является представителями ресурсодобывающих и перерабатывающих отраслей, деятельность предприятий которых наиболее негативно сказывается на окружающей среде. При этом в отличие от информации, раскрываемой иностранными компаниями, сосредоточенными на экологической устойчивости, российские представители бизнеса делают больший упор на социальный вклад компании, заботу о сотрудниках и охрану труда [7].

Таким образом, практика внедрения системы индикаторов и анализа динамики нефинансовой отчетности в области устойчивого развития активно развивается как в России, так и по всему миру, однако требует совершенствования, большей распространённости среди экономических субъектов и более долгой истории измерений для сопоставления данных и анализа динамики развития субъектов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Попов Е.Б. Критический анализ систем индикаторов в области устойчивого развития // Электронное научное издание «Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика». - 2012. - №2 (9). — URL: <http://www.yrazvitie.ru>.
2. Аверина О.И., Гудкова Д.Д. Анализ и оценка устойчивого развития предприятия // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2016. - №1-3. - С. 10-19.
3. Корчагина Е. В. Сравнительный анализ отчетности устойчивого развития российских и зарубежных компаний // Проблемы современной экономики. - 2008. - №4 (28). — URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=2249/>
4. Глобальная инициатива по отчетности (Global Reporting Initiative) URL: <https://www.globalreporting.org/>
5. Методика составления индексов корпоративной устойчивости, ответственности и открытости (индексы РСПП по устойчивому развитию) // Российский союз промышленников и предпринимателей URL: <http://media.rspp.ru/document/1/6/4/6454ddb6e2563845f8783b771c6bedaf.pdf>
6. Лидеры индексов РСПП в области корпоративной устойчивости, ответственности и открытости (индексы РСПП по устойчивому развитию) // Российский союз промышленников и предпринимателей URL: <http://rspp.ru/simplepage/858>
7. Руденко О.Н. Нефинансовая отчетность как инструмент реализации концепции социально ответственного бизнеса // Финансы и кредит. - 2017. — №19. — С. 1124-1143 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nefinansovaya-otchetnost-kak-instrument-realizatsii-kontseptsii-sotsialno-otvetstvennogo-biznesa/>
8. Светульников С.Г., Смолькин В.П. Подход к оценке устойчивого развития промышленного предприятия // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 2 (30). С. 89-94.
9. Баскова А.Р. Оценка влияния инвестиционной политики промышленных предприятий на обеспечение устойчивого экономического роста // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 34-38.
10. Гугля А.А. Стейкхолдерский подход к обеспечению устойчивого развития бизнеса // Вестник НГИЭИ. 2015. № 3 (46). С. 33-37.
11. Кудинова Г.Э., Мазур З.Ф., Кудинова Н.А. Разработка и формирование «инновационной экономики» при обеспечении устойчивого развития страны // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4 (9). С. 38-41.
12. Павлов А.Ю., Батова В.Н. Теоретические основы разработки индикаторов устойчивого развития сельских территорий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 330-335.
13. Юрина В.С. Теорико-методологические и практические аспекты управления устойчивым развитием и проведения экологического аудита территорий // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4 (9). С. 112-114.
14. Бобкова Н.А., Кутаева Т.Н., Коршунов И.А. Устойчивое развитие на каждом этапе роста организации // Вестник НГИЭИ. 2014. № 3 (34). С. 18-25.
15. Купчак В.Р. Проблемы устойчивого социально-экономического развития регионов Украины // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 112-115.
16. Третьякова Е.А., Алферова Т.В. Управление устойчивым развитием социально-экономических систем: институциональные аспекты // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 4 (24). С. 195-201.
17. Бердникова Л.Ф., Вокина Е.Б. Значение анализа финансовых рисков в устойчивом развитии организации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 7-10.
18. Никифорова Е.В. Формирование и раскрытие информации об устойчивом развитии компании // Актуальные проблемы экономики и права. 2016. Т. 10. № 2 (38). С. 113-123.

UDC 339.138

## МАРКЕТИНГ ИННОВАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

© 2017

**Пипко Елена Григорьевна**, доктор экономических наук, профессор института  
финансов, экономики и управления

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: pipko.08@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются использование маркетинга инноваций как условия эффективной стратегии инновационного развития организации, определяется цель, задачи и принципы маркетинга инноваций. Анализируется специфика маркетинга инноваций, связанные с необходимостью повышения конкурентоспособности деятельности. В статье представлены направления дальнейшего применения маркетинга инноваций. Главной целью маркетинга инноваций служит коммерциализация инновации, а именно продвижение и сопровождение новинки на рынке, что в свою очередь обуславливает его задачи. К аналитически-исследовательским задачам причисляют исследование рынка инноваций, нового товара или услуги, индивидуализации запросов потребителей и создание технического задания для производства новинки. К стратегическим задачам маркетинга инноваций относят формирование маркетинговой стратегии инновации, при проектировании которой следует заложить в товар различные выгоды для потребителей.

**Ключевые слова:** стратегия инновационного развития; стратегическое позиционирование; стратегия; маркетинг инноваций; труднокопируемые конкурентные преимущества, жизненный цикл товара, конкурентоспособность.

## MARKETING INNOVATION AS A CONDITION FOR AN EFFECTIVE INNOVATIVE DEVELOPMENT STRATEGY

© 2017

**Pipko Elena Grigorevna**, doctor of Economics, Professor of the Institute  
of Finance, Economics and management

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: pipko.08@mail.ru)

**Abstract.** The article considers the use of innovation marketing as a condition of an effective strategy of innovative development of the organization, defines the purpose, objectives and principles of innovation marketing. The specificity of innovation marketing associated with the need to improve the competitiveness of activities is analyzed. The article presents the directions of further application of innovation marketing. The main purpose of innovation marketing is the commercialization of innovation, namely the promotion and maintenance of new products in the market, which in turn determines its objectives. The analytical and research tasks include the study of the market of innovations, new goods or services, individualization of consumer needs and the creation of technical specifications for the production of new items. The strategic objectives of innovation marketing include the formation of an innovation marketing strategy, the design of which should be laid in the product of various benefits to consumers.

**Keywords:** innovation development strategy; strategic positioning; strategy; marketing innovation; hard-to-compete competitive advantages, product life cycle, competitiveness.

Для развития инновационных процессов необходимо формирование наукоемких конкурентоспособных производств в разных секторах национального хозяйства.

Важнейшим вопросом стратегии инновационного развития является решение проблемы внедрения инноваций в производство и социальную среду [1-5]. Традиционно эта проблема анализируется учеными с позиции отсутствия связей между наукой, образованием и бизнесом и рассматривается в организационном аспекте. Однако существует и другой аспект этой проблемы, а именно развитие специализации маркетинговой деятельности, формирование и использование исключительных компетенций маркетологов в области инноваций.

Как отмечают различные исследователи уровень инновационной активности и продажа отечественных инновационных продуктов в РФ заметно ниже уровня данных показателей стран Европы [6, 7]. Поэтому проблема продвижения и сопровождения инноваций на рынок на основе маркетинговых стратегий и методов маркетинга становится особенно актуальной в настоящее время.

Поскольку требования инновационного развития не ограничиваются развитием научно-технического потенциала, инновационной инфраструктуры, созданием исключительных компетенций в области инноваций, они также включают совершенствование методологии и методов стратегического управления и маркетинга. В связи с этой потребностью формируются новые подходы и технологии современного менеджмента и маркетинга, что приводит к развитию специализации маркетинговой деятельности и появлению маркетинга инноваций.

Подчеркнем, что в целях использования маркетинга инноваций как условия эффективной стратегии иннова-

ционного развития следует понимать методологическую и методическую специфику маркетинга инноваций. Это позволит маркетологам сосредоточиться на реализации функций маркетинга инноваций и добиваться высокой эффективности маркетинговых воздействий.

Основы маркетинга инноваций в своих работах по маркетингу заложили Ф. Котлер, П. Дойль, М. МакДональд С. Блэнк, П. Власковиц, Дж. Мур, различные аспекты коммерциализации инноваций исследовали С. Годин, Г. Кавасаки, А. Симмонс и другие ученые.

Отличительной характеристикой маркетинга инноваций служит фокусирование на потребительской ценности, качестве и конкурентоспособности нового товара. Содержательную сторону маркетинга инноваций обуславливают его специфические принципы и функции. Выступая как главные исходные правила, они определяют требования к управлению маркетингом, к набору методов, технологий и инструментов маркетинга и менеджмента в процессе его организации. Поэтому очень важно обозначить круг этих специфических принципов и функций маркетинга инноваций.

Анализ экономической литературы показывает, что специфическими принципами маркетинга инноваций служат направленность маркетинговой деятельности на сегмент новаторов и приверженцев товарной марки и бренда [8-15]. Работа в этом сегменте требует моделирования потребительского поведения новаторов и приверженцев товарной марки и бренда, прогнозирования объемов продаж и составления конъюнктурного прогноза. Принципиально важным является принцип адаптивности, из которого вытекает и принцип учета жизненного цикла товара. Принцип ориентации на практический результат выражается в достижении высокой конкуренто-



способности инноваций, их эффективности и рентабельности. К особенностям маркетинга инноваций следует отнести существенный принцип с юридическим содержанием - соблюдение законодательства об интеллектуальной собственности.

В рамках маркетинга инноваций осуществляются маркетинговые исследования рынка инноваций, маркетинговый анализ рыночной новизны инноваций, маркетинговое планирование инноваций и маркетинговое продвижения и сопровождения инноваций на рынке с использованием всего арсенала классического маркетинга.

Последняя из представленных функций маркетинга инноваций является основной, другие носят обслуживающий характер. Маркетинговое планирование занимается стратегическим позиционированием новинки и сегментированием рынка, разработкой комплекса продвижения и стратегическим маркетингом. Самая затратная функция это маркетинговые исследования и анализ, где фокусируются проблемы выявления запросов потребителей, новых направлений формирования спроса и динамики рынка инноваций. Функция маркетингового сопровождения инновации на рынке охватывает использование интегрированных маркетинговых коммуникаций для маркетинговых акций, организации выставок и ярмарок. Маркетинговый контроль осуществляет мониторинг результативности системы управления маркетингом инновации.

Главной целью маркетинга инноваций служит коммерциализация инновации, а именно продвижение и сопровождение новинки на рынке, что в свою очередь обуславливает его задачи. К аналитически-исследовательским задачам причисляют исследование рынка инноваций, нового товара или услуги, индивидуализации запросов потребителей и создание технического задания для производства новинки. К стратегическим задачам маркетинга инноваций относят формирование маркетинговой стратегии инновации, при проектировании которой следует заложить в товар различные выгоды для потребителей.

Наиболее перспективным направлением использования маркетинга инноваций является его стратегическая составляющая, если при выборе маркетинговой стратегии для вывода нового товара на рынок маркетинг инноваций опирается на методологию стратегического управления. Большое разнообразие рыночных, инновационных, функциональных, маркетинговых стратегий служит, с одной стороны, сложной проблемой при выборе и комбинации стратегий, а, с другой стороны, создает многообразие выбора различных подходов и решений рыночных ситуаций [16, 17].

В рамках маркетинга инноваций активно используется весь набор стратегий, но особую роль играет стратегия маркетинга и комплекс маркетинга. Эта стратегия приносит эффект за счет реализации нового товара и трудно копируемых конкурентных преимуществ. Маркетинговая стратегия инноваций отличается быстрой ответной реакцией на изменения конъюнктуры рынка. Это нивелирует угрозы внешней среды и открывает пути для использования рыночных возможностей, что повышает конкурентоспособность организации. Для обеспечения эффекта от инноваций важной функцией служит усиление стратегических позиций.

Таким образом, в рамках маркетинга инноваций маркетинговое продвижения и сопровождения инноваций на рынке служит главной функцией, которая может осуществляться с использованием всего арсенала классического маркетинга. Однако в таком случае будет сложно добиваться высокой эффективности маркетинговых воздействий. Представляется, что для того чтобы практический результат выражался в достижении высокой конкурентоспособности инноваций, их эффективности и рентабельности перспективным направлением использования маркетинга инноваций является использование

стратегического маркетинга и методологии стратегического управления. Применение маркетинга инноваций и стратегического управления носит творческий характер, поскольку позволяет разрешать уникальные проблемные ситуации на рынке инноваций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лапаев П.Ю. К вопросу сущности и значению инноваций на современном этапе развития экономики // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 4. С. 26-28.
2. Матвеева В.Ю. Роль инноваций в формировании глобальных городов // Карельский научный журнал. 2014. № 1 (6). С. 103-106.
3. Абдуллаева С.А. Применение инноваций в образовании как требование времени // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 11-14.
4. Яруллина И.Х. Степень научной разработанности исследований в сфере оборонно-промышленного комплекса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 351-352.
5. Наманов Д.Д. От переходной экономики к инновационной // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 286-288.
6. Будрин А.Г., Буруби М.Р., Бурас А. Маркетинг инноваций как направление повышения результативности инновационной деятельности компаний // Креативная экономика. – 2015. – Том 9. – № 11. – С. 1327-1342.
7. Monitoring Industrial Research: The 2015 EU Survey on Industrial R&D Investment Trends. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies of the European Commission. European Union 2015// Режим доступа: <http://iri.jrc.ec.europa.eu/scoreboard15.html> (дата обращения: 12.01.2017).
8. Щербинина М.Ю., Крюкова А.А. Ключевые аспекты маркетинга инноваций // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 217-219.
9. Бугаенко С.А. Повышение эффективности маркетинговых мероприятий предприятий пищевой промышленности, основанных на учете маркетинговых особенностей объекта маркетинга // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4 (5). С. 61-64.
10. Цветкова И.В. Реализация проектов внедрения инноваций // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 266-269.
11. Шнайдер О.В., Лапаев П.Ю. О взаимосвязи инноваций и малого бизнеса на современном этапе развития экономических отношений // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 4. С. 44-46.
12. Гуменова Г.И., Шаймиева Э.Ш. Анализ управления технологическими инновациями на промышленных российских предприятиях: источники финансирования, инновационная стратегия // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3 (23). С. 93-103.
13. Кутаева Т.Н., Горшкова Д.С., Дубиновский М.З. Теоретические аспекты понятия «инновация» в розничной торговле // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 157-160.
14. Ерохин Р.Г., Свешиников Н.Г. Особенности и специфика маркетинговых инноваций в программах послепродажного обслуживания // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1 (6). С. 37-40.
15. Юрина В.С. Обеспечение инновационного развития предприятий в условиях ограниченности ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 154-156.
16. Дойль, П. Маркетинг, менеджмент и стратегии / П. Дойль, Ф. Штерн. – СПб.: Питер, 2007. – 544 с.
17. Катькало, В. С. Эволюция теории стратегического управления: монография/ В.С. Катькало; С-Петербург. гос.ун-т. Высшая школа менеджмента СПбГУ. - СПб: Изд-во «Высшая школа менеджмента»; Издательский дом Петерб. гос. ун-та, 2008. С.- 548 с.

UDC 338.242

## СНИЖЕНИЕ РИСКОВ В УПРАВЛЕНИИ ИНВЕСТИЦИОННЫМ ПОРТФЕЛЕМ ПАЕВЫХ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ФОНДОВ

© 2017

**Шерстобитова Анна Анатольевна**, кандидат экономических наук,  
доцент кафедры «Финансы и кредит»,

*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: ya\_anya@mail.ru)

**Аннотация.** Появление рынка ценных бумаг Российской Федерации пришлось на начало девяностых годов прошлого века. Причиной использования российским правительством фондового рынка послужило необходимость в привлечении денежных средств, результатом которой стало зарождение рынка государственных долгов. На сегодняшний день на российском фондовом рынке заметно увеличение объема торгов акциями и корпоративными и государственными облигациями, а также совершенствование финансовых технологий за счет увеличения количества производных финансовых инструментов. Огромное воздействие на динамику фондового рынка оказывают институциональные инвесторы, располагающие свободным капиталом. В их числе и паевые инвестиционные фонды, обеспечивающие капитализацию среднесрочных и долгосрочных финансовых инструментов, за счет которых осуществляется инвестирование на рынке ценных бумаг с целью решения проблем финансирования экономики. Осуществляя капитальные вложения в инструменты финансового рынка, паевые инвестиционные фонды обеспечивают не только их сохранность, но и рост их стоимости, соблюдая структуру сформированного портфеля ценных бумаг. Достигнуть этого возможно при эффективном управлении инвестиционным портфелем, с учетом анализа текущей инвестиционной ситуации, принимая во внимание уровень риска и доходности. Результатом всего вышесказанного является принятие обоснованных инвестиционных решений. Однако, управление инвестиционным портфелем сопровождается множеством финансовых рисков, которые необходимо снижать для повышения эффективности инвестиционной деятельности компаний.

**Ключевые слова:** инвестиции, инвестиционный портфель, финансовые риски, паевые инвестиционные фонды, эффективность, денежные потоки, эффективность управления, финансирование, доходность, инвестиционные риски, рост акций, прибыль, затраты, финансовая ответственность, мониторинг эффективности управления.

## REDUCTION OF RISKS IN THE MANAGEMENT OF INVESTMENT PORTFOLIO OF UNIT INVESTMENT FUNDS

© 2017

**Sherstobitova Anna Anatolyevna**, candidate of economical sciences,  
associate professor of «Finance and credit» department

*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: ya\_anya@mail.ru)

**Abstract.** The appearance of the securities market of the Russian Federation was in the early nineties of the last century. The reason for the use of the stock market by the Russian government was the need to raise funds, which resulted in the emergence of the public debt market. Today, the Russian stock market has seen an increase in the volume of trading in stocks and corporate and government bonds, as well as the improvement of financial technologies by increasing the number of derivative financial instruments. Institutional investors with free capital have a huge impact on the stock market dynamics. Among them are mutual investment funds that ensure the capitalization of medium-term and long-term financial instruments, through which they invest in the securities market in order to solve the problems of financing the economy. By making capital investments in financial market instruments, mutual investment funds provide not only their safety, but also their value growth, while respecting the structure of the securities portfolio that has been formed. This situation can be achieved with the effective management of the investment portfolio, taking into account the analysis of the current investment situation, taking into account the level of risk and profitability. The result of the foregoing is making sound investment decisions. However, the management of the investment portfolio is accompanied by a variety of financial risks that must be reduced in order to increase the efficiency of the investment activities of companies.

**Keywords:** investments, investment portfolio, financial risks, mutual funds, efficiency, cash flows, management efficiency, financing, profitability, investment risks, growth of stocks, profit, costs, financial responsibility, management performance monitoring.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время, как отмечается многими российскими и зарубежными исследователями (Аскинадзи В. М., Белопольской Я.И., Гибсон Р., Гонов А.А., Саклеев М.А. и др.), все актуальнее становится проблема проведения эффективного инвестиционного анализа и поиска механизмов снижения рисков в управлении инвестиционным портфелем паевых инвестиционных фондов. Это безусловно связано с эффективностью управления инвестиционным портфелем российских корпораций [1-14].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранние частей общей проблемы.* Научных исследований, посвященных обосновываемой теме, до настоящего времени не предпринималось. Это свидетельствует о научной новизне заявленной темы. Учитывая предстоящее развитие портфельного инвестирования, можно говорить о практической значимости данного исследования. Избранное направление исследования имеет достаточный простор для изучения и актуально как с

точки зрения теории экономической науки, так и с позиции практики.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью данной работы является формирование комплексного научного представления об эффективном управлении инвестиционным портфелем на примере паевых инвестиционных фондов за счет механизмов по снижению рисков в управлении портфелем. Для выполнения цели были поставлены следующие задачи:

провести анализ методик управления инвестиционным портфелем;  
разработать алгоритм формирования инвестиционного портфеля институционального инвестора  
разработать алгоритм мониторинга эффективности управления инвестиционным портфелем паевого инвестиционного фонда.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Зарождение рынка ценных бумаг Российской Федерации пришлось на 1990 год. Причиной использования российским правительством фондового рынка послужило необходимость в привлечении денежных

средств, результатом которой стало зарождение рынка государственных долгов.

На сегодняшний день на российском фондовом рынке заметно увеличение объема торгов акциями и корпоративными и государственными облигациями, а также совершенствование финансовых технологий по средством увеличения количества производных финансовых инструментов.

Огромное воздействие на динамику фондового рынка оказывают институциональные инвесторы, располагающие свободным капиталом. В их числе и паевые инвестиционные фонды, обеспечивающие капитализацию среднесрочных и долгосрочных финансовых инструментов, за счет которых осуществляется инвестирование на рынке ценных бумаг с целью решения проблем финансирования экономики.

Осуществляя капитальные вложения в инструменты финансового рынка, паевые инвестиционные фонды обеспечивают не только их сохранность, но и рост их стоимости, соблюдая структуру сформированного портфеля ценных бумаг. Достигнуть этого возможно при эффективном управлении инвестиционным портфелем, с учетом анализа текущей инвестиционной ситуации, принимая во внимание уровень риска и доходности. Результатом всего вышесказанного является принятие обоснованных инвестиционных решений.

Теме управления инвестиционным портфелем, ввиду ее постоянно возрастающей актуальности, посвящено значительное число научных разработок. Однако следует констатировать, что вопрос эффективного управления инвестиционным портфелем недостаточно исследован в экономической науке. Однако разработки данных авторов в области эффективного управления инвестиционными портфелями паевых инвестиционных фондов слабо учитывают специфику рынка коллективных инвестиций. Таким образом, отсутствие исследований вопросов эффективного управления инвестиционными портфелями паевых инвестиционных фондов, и нарастающая его значимость обозначили выбор темы, цели и задачи статьи.

Формирование инвестиционного портфеля - это сложный процесс, проводимый с использованием разнообразных методов. Для примера, автором анализируются методы консервативности, диверсификации и достаточной ликвидности.

Метод консервативности отражает соотношение между надежными и рискованными активами и рекомендует поддерживать уровень риска на уровне, предполагающим, что возможные потери от рискованных ценных бумаг в портфеле с получили бы возможности быть покрытыми за счет доходов от надежных ценных бумаг. Инвестиционный риск в предложенной модели заключается не в потере части основной суммы, а в уменьшении уровня доходов.

Метод диверсификации ценных бумаг является главенствующим принципом портфельного инвестирования. Его роль заключается в достижении как можно большего разнообразия инструментов инвестирования. Добавление в портфель широкого перечня ценных бумаг позволит снизить риск значительных убытков в случае падения их стоимости.

Метод достаточной ликвидности заключается в постоянном поддержании доли высоколиквидных ценных бумаг в составе инвестиционного портфеля на уровне, достаточном для проведения высокодоходных сделок и удовлетворения потребностей клиентов в свободных денежных средствах. Опыт показывает, что сохранение некоторой доли портфеля в более ликвидных, даже не всегда доходных, ценных бумагах выгоднее, поскольку инвестору предоставляется возможность быстро реагировать на изменения рыночной ситуации и отдельные прибыльные предложения.

При формировании модельного эффективного инвестиционного портфеля автор придерживался следую-

щих важных принципов:

1) В состав портфеля включены акции стабильных и устойчивых компаний, имеющих хорошую финансовую отчетность на дату приобретения акций. Вложения в акции компании, созданных на базе венчурных инвестиций и не имеющих финансовой истории были исключены, вложения в их уставной капитал является очень рискованным и, несмотря на потенциально более высокую доходность, могли принести значительные убытки институциональному инвестору;

2) Для большей надежности сохранения инвестиций были отданы предпочтение компаниям с хорошей дивидендной историей, которые выплачивают дивиденды своим акционерам на протяжении нескольких лет;

3) Постоянный рост акций наблюдался в компаниях, относящихся к секторам, демонстрирующим стабильное развитие, причиной которому является постоянный спрос на производимую продукцию даже в период экономического кризиса. В частности, это был нефтяной, потребительский, финансовый, фармацевтический и технологий сектор. Акции преимущественно этих секторов экономики были включены в состав портфеля;

4) Для повышения доходности капитальных вложений в обязательном порядке, были включены в состав инвестиционного портфеля акции из группы, так называемых, «голубых фишек», т.е. акций, обладающих наибольшей ликвидностью. В данной ситуации автором учитывался метод достаточной ликвидности.

Проанализированы объемы привлечения средств и показатели доходности паевых фондов, находящихся под управлением крупнейших российских управляющих компаний.

На основе проведенного анализа можно констатировать, что управление инвестиционным портфелем в российских паевых инвестиционных фондах, а также отбор финансовых инструментов проводится управляющими компаниями нерационально. Зачастую управляющие фондом придерживаются только лишь законодательных ограничений и методов диверсификации. В связи, с чем необходимо разработать детальную методику формирования эффективного инвестиционного портфеля фонда, а в последующем пересматривать ее в связи с изменением ситуации на фондовом рынке.

На основании рассмотренных методов разработан алгоритм формирования инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда, состоящий из следующих этапов:

1) Составление проектной модели портфеля, с учетом законодательных ограничений и локальных правил и положений, разработанных управляющей компанией;

2) Определения стиля управления ценными бумагами с учетом уровня риска (консервативный, умеренный, агрессивный);

3) Оценка уровня риска и предполагаемый уровень доходности (низкий уровень риска предполагает меньшую доходность по сравнению с повышенным уровнем риска);

4) Разработка методологии отбора ценных бумаг и управления рисками инвестиционного портфеля;

5) Разработка системы оценки эффективности управления портфелем, согласно критериям, которой будут принимать решения о реформировании структуры портфеля с учетом изменения рыночной ситуации.

Схематический алгоритм формирования инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда представлен на рисунке 1.

Разработан алгоритм мониторинга эффективности управления инвестиционным портфелем паевого инвестиционного фонда. В последующем, после формирования портфеля паевого инвестиционного фонда необходимо постоянно проводить мониторинг инвестиционного портфеля, оценивая эффективность системы его управления, и, по необходимости, принимать решения о

его последующей реструктуризации. Это основа эффективной методики управления инвестиционным портфелем.

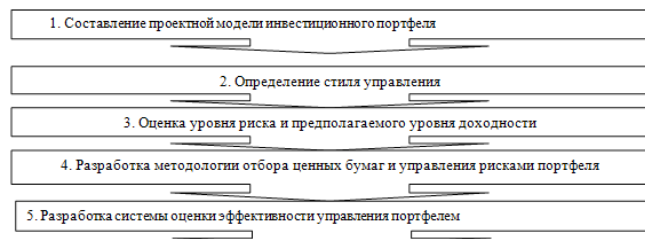


Рисунок 1 - Алгоритм формирования инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда

Алгоритм мониторинга инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда, предложенный автором, состоит из следующих этапов:

- 1) Анализ текущей макроэкономической ситуации на фондовом рынке;
- 2) Прогноз динамики конкретных отраслей экономики;
- 3) Анализ финансового состояния отдельного эмитента.

На начальном этапе анализируется ситуация в мировой экономике, определяется направление движение рынка, а также соотношение долей ценных бумаг по степени их риска и потенциального доходности.

На следующем этапе проводится фундаментальный анализ определенных экономических отраслей, отбираются отрасли, обладающие наибольшим потенциалом роста и обеспечивающие защиту ценных бумаг в случае падения фондового рынка.

На заключительном этапе проводится изучение финансовой отчетности эмитента с целью определения потенциала роста акций. На основе технического анализа определяется момент покупки или продажи ценных бумаг эмитента. В последующем анализируются ликвидность и объем торгов ценных бумаг интересующего эмитента, в результате проведенного анализа отбираются ценные бумаги определенных эмитентов, обладающих потенциалом роста их стоимости.

Алгоритм мониторинга инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда, предложенный автором, представлен на рисунке 2.

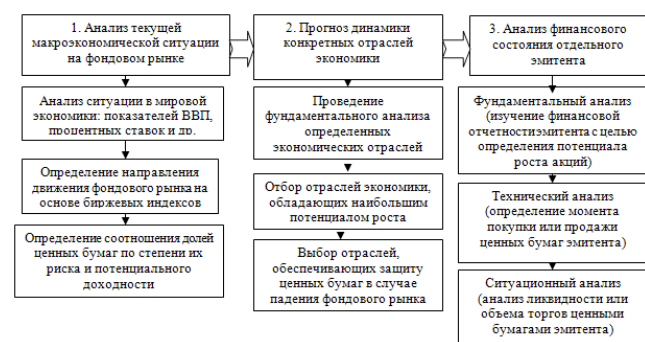


Рисунок 2 - Алгоритм мониторинга инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Научная новизна результатов исследования в целом состоит в разработке методики эффективного управления инвестиционным портфелем на примере паевого инвестиционного фонда, а также научного обоснования рекомендаций по совершенствованию инвестиционной деятельности на фондовом рынке на основе развития методов эффективного управления инвестиционными портфелями фондов и критериев оценки эффективности, а также обоснования направлений повышения эффективности их функционирования за счет создания системы ограничения рисков в фонде и методики отбора ценных бумаг в инвестиционный портфель фонда.

Основными результатами, характеризующими научную новизну исследования, состоят в следующем:

1) На основе проведенного анализа методик управления инвестиционным портфелем, предложен методический подход к принятию инвестиционного решения, который в отличие от существующих, заключается в определенной последовательности действий, обеспечивающих эффективную инвестиционную деятельность на фондом рынке.

2) Предложен модельный эффективный инвестиционный портфель паевого инвестиционного фонда, обеспечивающий наиболее высокие показатели доходности. Формирование эффективного инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда производилось на основе портфельной теории с учетом методики эффективного управления инвестиционным портфелем, предложенной автором статьи.

3) На основе проведенного анализа эффективности управления инвестиционным портфелем действующих паевых фондов были обоснованы мероприятия по совершенствованию процесса управления инвестиционными портфелями фондов, в частности в разработке детальной методики формирования эффективного инвестиционного портфеля фонда, а в последующем ее пересмотр в связи с изменением ситуации на фондовом рынке.

4) Предложен алгоритм формирования инвестиционного портфеля паевого инвестиционного фонда, описывающий последовательность формирования инвестиционного портфеля паевого фонда и систему отбора ценных бумаг, которые позволяют четко регламентировать инвестиционный процесс в фонде и повысить его эффективность управления его инвестиционным портфелем;

5) Предложен алгоритм мониторинга эффективности управления инвестиционным портфелем паевого инвестиционного фонда, оценивающий эффективность системы его управления, и, по необходимости, помогающий принимать решения о последующей его реструктуризации.

Результаты, полученные в процессе исследования, могут быть использованы управляющими паевых инвестиционных фондов в целях эффективного управления инвестиционным портфелем на фондовом рынке.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Аскинадзи В.М. *Портфельные инвестиции: учебное пособие* / В.М. Аскинадзи, В.Ф. Максимова. - М.: Евразийский открытый институт, 2011. - 120 с.
2. Белопольская Я.И. *Стохастическая оптимизация портфельных инвестиций: учебное пособие* / Я.И. Белопольская. - Электрон. текстовые данные. - СПб.: Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, 2014. - 89 с.
3. Гибсон Р. *Формирование инвестиционного портфеля: управление финансовыми рисками* / Р. Гибсон. - М.: Альпина Паблишер, Альпина Бизнес Букс, 2016. - 276 с..
4. Гонов А. А. *Инструменты рынка ценных бумаг: учебное пособие* / А.А. Гонов - Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015. - 156 с.
5. Быканова О.А., Ахмадеев Р.Г. *Диверсификация портфельных инвестиций суверенных фондов // Азимут научных исследований: экономика и управление.* 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 59-63.
6. Полтева Т.В., Кирюшкина А.Н. *Портфель реальных инвестиций: формирование и управление // Карельский научный журнал.* 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 173-176.
7. Царук В.Ю. *Мировые тенденции реализации экономического роста с помощью инвестиций // Балтийский гуманитарный журнал.* 2015. № 1 (10). С. 192-195.
8. Колсанов Е.Е. *Инновационный метод формирования портфелей инвестиционных проектов в нефтедобыче // Актуальные проблемы экономики и права.* 2013. № 3 (27). С. 103-108.
9. Полтева Т.В., Мингалёв Н.В. *Анализ финансовых инструментов инвестирования: соотношение риска и доходности // Карельский научный журнал.* 2013. № 4 (5). С. 33-36.
10. Стоянова-Коваль С.С. *Активизация инвестиционных процессов перерабатывающих предприятий посткризисного периода // Азимут научных исследований: экономика и управление.* 2012. № 1. С. 57-59.
11. Полтева Т.В. *Оценка эффективности управления инвестиционным портфелем // Карельский научный журнал.* 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 195-198.

12. Папаян А.Г., Великая Е.Г. *Оценочный подход к эффективности предпринимательского кластера // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2 (11). С. 16-20.*

13. Курилова А.А., Полтева Т.В. *Учёт риска и неопределённости при оценке эффективности инвестиционных проектов // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 181-184.*

14. Саклеев М.А. *Правовая природа бездокументарных ценных бумаг // Симбирский научный вестник- 2016 - № 3 (25) – стр. 95-99..*

## Условия за публикуване на научни статии от български и чужди автори

**„Балканско научно обозрение”  
„Хуманитарни Балкански изследвания”  
„Научен вектор на Балканите”**

Кратките изисквания към научните материали (образци за оформление на материалите и пълните изисквания за това за представени по-подробно в „Положението на списанието” и архива «2017\_08–Балканско научно обозрение»

### **Структурни параметри:**

Статиите следва да притежават елементи, отговарящи на следните параметри:

- Постановка на научния проблем в общ вид и нейната връзка с останалите систематизирани във времето научни и практически задачи.
- Анализ на последните изследвания и публикации, в които се разглеждат аспекти от този проблем, на базата на който залага автора; извеждане на неразрешените по-рано части от общия проблем.
- Формиране целите на статията (постановка на задачата).
- Изложение на основния материал от изследването с пълно обосноваване на получените научни резултати.
- Изводи, които произтичат от изследването и перспективи за по-нататъшно развитие на това научно направление.
- Списък литература.

### **Технически параметри:**

Названия на файловете:

– Фамилия\_научно направление\_град (например: Иванов\_педагогика\_Пловдив)

Общ обем: 3-5 страници печатан текст формат А-4 (до приложения списък на използваната литература).

Стандарти: шрифт Times New Roman, размер на буквата или на знака по вертикала – 10, максимален интервал – 1, отстояние на абзаца – 0,5 см, всички полета – 2 см, литература – ПО ХРОНОЛОГИЯТА НА ПРОЯВЯВАНЕ В ТЕКСТА (не по-малко от 20 наименования), редактор Word, тип на файла – документ Word 97-2003 (задължително).

Ключовите думи (три изречения) и анотация (не по-малко от 150-200 думи) на руски и английски език.

Цялостни интервали между цифрите, инициалите и фамилията.

Не бива да се бърка тире (-) и дефис (-).

Формулите следва да се оформят при помощта на редактора на формули «MathType» или «Microsoft Equation», размер на символите – 10 (задължително), дължината на формулите не бива да превишава 80 мм (задължително), латинските символи се набират с курсив, гръцките с прав шрифт.

Рисунки, изпълнени с векторна графика, следва да бъдат поместени в един обект или да бъдат групирани.

Сканираните рисунки се изпълняват с разделителна способност не по-малка от 300 dpi.

### **Справочна информация:**

1. За да се определи УДК (универсална десетична класификация-научни области) могат да се използват следните линкове:

А) <http://pu.virmk.ru/doc/UDK/index.html>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. За превод на английски език или на други езици могат да се използват следните линкове (НО ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПРЕВЕДЕНИЯ ТЕКСТ СЛЕДВА ДА СЕ ДАДЕ НА ФИЛОЛОГ):

А) <http://translate.yandex.ru/> (превод на презимето и научната степен)

Б) <http://translate.google.com/>

**АКО ВЪЗНИКНАТ ВЪПРОСИ ГЛЕДАЙТЕ ОБРАЗЦИТЕ!**

Материалите постъпват в редакцията:

до 1 март (мартенски номер)

до 1 юни (юнски номер)

до 1 септември (септемврийски номер)

до 1 декември (декемврийски номер)