

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ, МОЛОДЕЖИ И СПОРТА
АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
КРЫМСКОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 34

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Симферополь

2012

Свидетельство о государственной регистрации печатного средства массовой информации
выдано Государственным комитетом телевидения и радиовещания Украины 12.01.2006 г.
Серия КВ № 10833.

Главный редактор – Якубов Ф. Я., доктор технических наук, профессор, ректор Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Редакционная коллегия серии «Педагогические науки»:

Тархан Л. З. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (заместитель главного редактора)

Амелина С. Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии и перевода Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

Козловская И. М. – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела профессионально-практической подготовки Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины

Рашковская В. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой изобразительного искусства Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Сейдаметова З. С. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Серёжникова Р. К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Федерального государственного учебного заведения высшего профессионального образования «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема» Министерства образования и науки Российской Федерации

Фазылова А. Р. (ответственный редактор)

Печатается по решению Ученого совета Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет». Протокол № 12 от 28.05.2012 г.

Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 34. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2012. – 162 с.

В сборник включены статьи по педагогическим наукам, подготовленные профессорско-преподавательским составом, научными работниками, аспирантами и студентами университета, а также учеными других вузов.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

Друкуються за рішенням Вченої ради Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет». Протокол № 12 від 28.05.2012 р.

Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. Випуск 34. Педагогічні науки. – Сімферополь : НіЦ КІПУ, 2012. – 162 с.

У збірник вміщено статті з педагогічних наук, підготовлені професорсько-викладацьким складом, науковцями, аспірантами, студентами університету, а також вченими інших вузів.

Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Дяченко М. Д. Розвиток творчої особистості в контексті формування професійної компетентності майбутнього журналіста у процесі професійної підготовки	5
Журба К. О., Докукіна О. М. Проблема міжнаціональної толерантності у сучасному освітньому просторі	9
Мусаєв К. Ф. Формування технологічного мислення в учнів позашкільного закладу в процесі рішення технічних задач	16
Повалій Л. В. Особливості батьківсько-дитячих взаємин у руслі гуманізації виховного процесу	19
Примачок Л. Л. Виховання розради як духовної цінності у студентів медичного коледжу (за результатами експериментальної роботи)	25
Рашковська В. І. Інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва в духовному розвитку майбутнього вчителя	29
Резунова Е. С. Кросс-культурная компетентность и её значение в современной системе высшего образования	33
Стельмах Н. В. Умови формування моральної особистості підлітка	37
Стукало Е. А. Педагогическое общение в организации учебной деятельности	41
Федорова Є. В. Громадянське виховання студентів з особливими потребами	44
Фомкіна О. Г. Ділова гра в реалізації гуманістичних тенденцій професійної освіти	48

Раздел 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Амелина С. М. Подготовка будущих специалистов к иноязычному профессиональному общению	54
Антонець А. В. Структура прогностичних умінь майбутніх менеджерів та фактори ефективності їх формування	57
Бай Ш. М. Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов	61
Джаферова С. Е., Байрам У. Р. Методическое обеспечение текущего и итогового контроля знаний студентов специальности «Учёт и аудит» РВУЗ «КИПУ»	65
Костриця Н. М. Екологічний підхід до культурологічної підготовки майбутніх фахівців-аграрників	67
Кулько В. А. Формирование мотивационного компонента готовности будущих экологов к профессиональной деятельности	73
Курбатова Ю. В. Научно-методическое обеспечение профессионального становления будущего агронома в учебно-воспитательном процессе аграрного университета	77
Петрук В. А., Ляховченко Н. В. Аналіз принципів професійної орієнтації та мотивів вибору професії абітурієнтами	80
Сопівник Р. В. Сутність понять «лідер» і «лідерство» в контексті потреб агропромислового комплексу України	84

Раздел 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Букаткіна Ю. М. До питання формування інструментальних компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі	91
Котляревская Н. В. Развитие направления «дизайн-костюм» в высшем профессиональном училище швейного профиля	94
Лесовий В. Ю. Дидактична адаптація студентів-першокурсників у ВНЗ технічного профілю	97
Мыхнюк М. И. Педагогическое мастерство и его роль в развитии профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин	102
Прозор О. П. Діагностика мотивації студентів технічних ВНЗ до вивчення фундаментальних дисциплін	106
Сидоренко В. К., Тверезовська Н. Т. Умови і засоби розвитку здатності до рефлексії при підготовці до професійної діяльності	110
Хаялиева С. З. Технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов	116
Хом'юк І. В. Обґрунтування вибору основних структурних компонентів професійної мобільності майбутніх фахівців технічних спеціальностей	119
Шереметьева Ю. А. Совершенствование структуры содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля	124

Раздел 4. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Кошова О. П. Організаційно-структурна модель формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів ВНЗ	131
Меджитова Л. М., Дроздовская Н. Н. Поддержка множества манипуляторов «мышь» в обучающих программах	135
Мигович С. М. Інформаційна компетентність – необхідна умова використання мережевих технологій в освіті	139
Сейдаметова З. Н. Компонентная структура информационной компетентности будущих инженеров-педагогов	143
Сейдаметова С. М. Мультимедиа-программы, применяемые в образовательном процессе	147
Сейдаметова С. М., Маламан А. Ф. Міжпредметні зв'язки в підготовці молодших спеціалістів будівельного профілю при вивченні комп'ютерної графіки	150
Усеинов Э. А. Объектно-ориентированное программирование в рамках дисциплины «Язык программирования PYTHON»	156

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 377.35.03:070.422

Дяченко М. Д.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено спробу розкрити сутність понять «творча особистість» та «професійна компетентність», висвітлено педагогічні й журналістські підходи до розуміння феномену творчості та професійної компетентності майбутнього журналіста.

Ключові слова: журналіст, професійна освіта, розвиток, професійна компетентність, професіонал, самореалізація, творча особистість, творчість.

В статті предпринята попытка раскрыть сущность понятий «творческая личность» и «профессиональная компетентность», освещены педагогические и журналистские подходы к пониманию феномена творчества и профессиональной компетентности будущего журналиста.

Ключевые слова: журналист, профессиональное образование, развитие, профессиональная компетентность, профессионал, самореализация, творческая личность, творчество.

In the article is carried out attempt to expose essence of concepts «creative personality» and «professional competence», the pedagogical and journalistic going is lighted near understanding of the phenomenon of creation and professional competence of future journalist.

Key words: journalist, trade education, development, professional competence, professional, self-realization, creative personality, creation.

Постановка проблеми. Доля держави і перспектива розвитку громадянського суспільства значною мірою залежать від професійної компетентності та творчого підходу журналістів до виконання свого призначення, функцій і соціальних ролей.

Сьогодні українське суспільство потребує таких працівників засобів масової інформації, які є творчими особистостями, з високим рівнем професійної компетентності, журналістської і загальної культури, з багатством духовних цінностей, зі свіжими, неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення – таких журналістів, які здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції у площині ринкових відносин, які не лише функціонально готові до виконання професійних обов'язків, але й здатні до творчого планетарного мислення, до формування громадської думки на діалогічних засадах і на принципах гуманізму, які б зуміли творчо й оперативно реагувати на зміни в усіх сферах життя.

Актуальність статті пояснюється суперечностями, що наразі існують між потребою суспільства у висококваліфікованих, професійно компетентних, творчих, конкурентоспроможних, відповідальних журналістах і реальним рівнем підготовки фахівців для роботи в засобах масової інформації; між рівнем вимог до професійної компетентності майбутніх журналістів і відсутністю ефективних форм, методів і засобів

для формування необхідних професійних та особистісних рис у студентів; між вимогами часу до впровадження альтернативних, інноваційних, креативних методів підготовки майбутніх журналістів і почасти застарілим традиційним підходом до професійного навчання.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, а її **метою** стало розкриття сутності понять «творча особистість» та «професійна компетентність», висвітлення філософських, педагогічних, психологічних і журналістських поглядів на проблему формування творчої особистості майбутнього журналіста та його професійної компетентності під час навчання.

Виклад основного матеріалу. Загальною метою професійної підготовки фахівців є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій. У словниках поняття «компетенція» в основному зводиться до таких визначень: 1) коло повноважень, коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом в тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, що володіє знаннями, які дозволяють розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності.

Термін «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає володіння теоре-

тичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі. У словнику «Професійна освіта» компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [1, с. 149].

До структури компетентності відносять знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етику, мотивацію.

Компетентність переважно визначають як сполуку психічних якостей, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції.

Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, практичними вміннями, що дозволяють їй обґрунтовано міркувати про цю галузь і ефективно діяти в ній. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості.

На думку І. Чемерис «компетентність» як комплексна особистісна категорія означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі; вона включає знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані у життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності. Як зазначає дослідниця, професійна компетентність журналіста охоплює мотиваційну та операційну сфери фахівця і передбачає знання гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних, професійно-орієнтованих дисциплін; комунікативну компетентність, володіючи якою журналіст здійснює професійні, психологічні, риторичні функції; загальні та професійні вміння, що реалізуються через ціннісно-мотиваційні характеристики, світоглядну та соціально-політичну позицію; індивідуально-психологічні особливості та життєвий досвід [2, с. 5].

Цінною, на наш погляд, є думка Ю. Карасевича про те, що сутність взаємодії практики і теорії в освітньому процесі полягає в розкритті креативних ресурсів особистості в ході виконання навчальних і виробничих завдань, спеціально поставлених перед студентом в рамках індивідуальної навчальної програми, розробленої на основі вивчення можливостей і здібностей студента, зіставленої з потребами в кадрах великої структури в системі регіональних засобів масової інформації [3, с. 7].

Як стверджує нідерландський професор Ніко Дрок у своїй статті «Зміна професійних компетенцій у журналістській освіті», дебати з при-

воду того, якими спеціальними знаннями повинен володіти журналіст, ведуться вже багато років. Ведуться дискусії з приводу того, чи повинна журналістська освіта бути націлена на розвиток конкретних навичок або воно має орієнтуватися на академічне міркування; чи слід йому концентруватися на заняттях практичної журналістики або на її дослідженні. Виникає питання: повинні ми навчати реальній журналістиці – такій, якою вона є, чи ідеальній – такій, якою ми хотіли б її бачити [4].

Цікаві думки з цього приводу висловила М. Кудрявцева, зазначивши, що професіоналізм у сучасному світі «припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити, передбачає погляд на людину, як на мету будь-якої діяльності та міру усіх речей, причетність до ключових проблем людства» [5, с. 178].

В Україні дедалі гострішою стає потреба в журналістах-універсалах, здатних оперативної і творчо вирішувати професійні завдання, але слід зауважити, що практика системи ЗМІ свідчить про недостатню підготовленість журналістів до вирішення поставлених завдань на рівні професіоналізму, високої моральної і творчої культури, а «творча некомпетентність журналіста приводить до труднощів у розумінні його масовою аудиторією, до неможливості досягнення ефективного результату професійної діяльності» [6, с. 4].

На думку російського вченого Ю. Карасевича, професійна компетентність журналістів є синтезом трьох компонентів: аксіологічного, гносеологічного, праксеологічного [3, с. 7]. Професійна компетентність журналіста – це, по суті, комплекс особистісних можливостей (знань, умінь, навичок, творчої активності, комунікативності), володіння відповідними компетенціями.

Н. Дрок виокремлює основні десять компетенцій, які повинні придбати майбутні журналісти у студентські роки в процесі професійного навчання:

- 1) розуміти соціальну роль журналістики й змінити, що відбуваються в ній;
- 2) знаходити відповідні теми та аспекти, враховуючи громадські та виробничі цілі певних медіа каналів і ЗМІ;
- 3) організовувати та планувати журналістську роботу;
- 4) видобувати інформацію швидко, використовуючи традиційні техніки збору фактів і методи дослідження;
- 5) виявляти головну інформацію;

- 6) структурувати інформацію в журналістській манері;
- 7) викладати інформацію, використовуючи відповідну мову й ефективну журналістську форму;
- 8) оцінювати результати журналістської роботи і нести за неї відповідальність;
- 9) бути готовим до співпраці в команді або в редакційному колективі;
- 10) працювати у професійних медіаорганізаціях або як фрілансер [4].

Одним із основних принципів формування професійної компетентності майбутнього журналіста, на наше переконання, є принцип гуманізму: створення умов для формування кращих особистісних рис і розвиток природних здібностей студента; гуманізація стосунків між викладачами й вихованцями, повага до особистості майбутнього спеціаліста, розуміння його запитів, інтересів, гідності; виховання творчої гуманної особистості, толерантної широкої, людяної, духовної, доброзичливої, милосердної тощо.

Студент, який уміє відстоювати свої погляди, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації, тобто навчився конкурувати в освітньому середовищі, буде конкурентоспроможним і у професійному оточенні. Професіоналізація в інформаційному суспільстві – це засіб самореалізації особистості.

Основні завдання формування професійної компетентності майбутнього журналіста:

- створенні умов для активізації творчого потенціалу особистості студента;
- забезпеченні можливості оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- формуванні конкурентоспроможності та професійної мобільності майбутнього фахівця;
- розвитку комунікабельності та формуванні професійної культури діалогу;
- організація методичної, дидактичної підтримки студентів;
- формуванні професійної самосвідомості та соціальної активності на основ особистісних якостей та професійних знань і практичних умінь та навичок, набутих у процесі журналістської освіти.

Заслужовує на особливу увагу наукова позиція Ю. Карасевича щодо створення умов, які забезпечують формування професійної компетентності студентів-журналістів у взаємодії університету і телерадіокомпанії. Для забезпечення ефективності й результативності процесу формування професійної компетентності дослідник пропонує створити такі умови [3]:

- реальна участь студентів-журналістів у діяльності телерадіокомпанії (створення матеріалів радіомовлення і телепередач);

- креативно-ціннісна позиція студента в освоєнні професійних знань і умінь;
- ситуації цілеспрямованого формування професійних умінь студентів-журналістів (т. е. праксеологічний компонент компетентності);
- аксиологічний потенціал взаємодії університету і телерадіокомпанії;
- повноцінна науково-педагогічна діяльність провідних фахівців телерадіокомпанії в освітньому процесі підготовки студентів-журналістів в університеті.

Передумовами для формування професійної компетентності й розвитку творчої особистості студента є створення педагогічно комфортного журналістського середовища, що дає можливість підвищувати рівень творчої активності й професійної самореалізації майбутніх журналістів.

Особливого значення набуває творча співпраця й духовна взаємодія між викладачем-наставником і студентом із дотриманням «творчої пропорції» [7, с. 73], моделювання спеціальних педагогічних ситуацій, які стимулюють майбутніх журналістів планетарно мислити, розвивати власний творчий потенціал.

Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого вирішення, адже навчання творчості відбувається головним чином на проблемах, уже вирішених суспільством.

У процесі професійної підготовки студентів значна роль належить формуванню усвідомленої готовності до постійного саморозвитку, творчої самореалізації і професійного самовдосконалення в умовах особливого журналістського середовища, максимально наближеного до виробничо-професійного.

Ефективність діяльності майбутнього журналіста в значній мірі визначатиметься не тільки рівнем його професійного вміння, але і ступенем професійної свідомості й самосвідомості особистості, ставленням до своєї професії, адже успішна діяльність журналіста залежить і від того, наскільки журналіст сам усвідомлює себе журналістом.

І хоч у сучасному світі інформаційні технології пронизують усі сфери суспільного життя, журналістика все ж таки повинна залишатися творчою професією, бо, за словами українського журналістикознавця І. Михайлина, «поки спеціальність «журналістика» не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно» [8, с. 6].

У науковій літературі творчість трактують як «форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей, що

мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта» [9, с. 286], як «чинник і передумову свободи людини» [10, с. 142], як «мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення виниклого завдання» [11, с. 140].

Наразі необхідним є перегляд «звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності» [9, с. 14], адже здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини в XXI столітті. Відтак треба готувати такого професіонала, який би був здатним працювати у процесі постійних змін, який би постійно був готовим до інноваційних перетворень і прогресу, до професійного й особистісного самовдосконалення.

Творчість журналіста, на нашу думку, полягає не тільки в літературних здібностях при створенні інформаційного продукту, але й у творчо-діяльнісному ставленні до навколишньої дійсності, у професійно свідомій позиції при формуванні громадської думки.

Формування професійної компетентності студентів-журналістів неможливе без урахування принципу єдності свідомості і діяльності, оскільки професійна свідомість є теоретичною основою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Реалізація соціальної і професійної відповідальності журналіста в інформаційному суспільстві поставлена в пряму залежність від високої громадянської зрілості та професіоналізму суб'єкта діяльності [3, с. 8]. Отже, формування професійної компетентності студентів-журналістів є необхідним і першочерговим завданням сучасної журналістської освіти.

Серед критеріїв професійної компетентності й готовності до журналістської діяльності майбутніх фахівців у галузі ЗМІ, на наше переконання, можна назвати:

- позитивне ставлення до обраної професії;
- наявність спеціальних знань, умінь, навичок;
- сформованість професійно важливих якостей;
- навички самостійної творчої роботи;
- планетарне мислення;
- оволодіння методами наукового пізнання;
- діяльнісно-творчий характер ставлення до дійсності;
- здатність до інноваційної діяльності;
- творчу активність, журналістський хист;
- готовність до постійного саморозвитку та самоосвіти;
- уміння оперативно реагувати на події сучасності та відтворювати;
- здатність до творчої самореалізації;

- конкурентоспроможність;
- сформованість особистісних рис характеру, що формують особливий стиль журналістської діяльності.

Критеріями творчої активності студентів-журналістів може бути розумова, професійна і соціальна активність. Під розумовою активністю журналіста мається на увазі швидкість в аналізі інформації, оперативність в інтерпретації інформації і інші якості, пов'язані з інтелектуальною працею журналіста в процесі підготовки інформаційного продукту. Під професійною активністю можна розуміти прагнення журналіста виконувати свої професійні обов'язки в поширенні інформаційного продукту. Під соціальною активністю розуміються риси лідерства, ініціативності в журналістському середовищі і співтоваристві.

Висновки. Сьогодні професійна компетентність журналіста – це, насамперед, творчий характер професійної діяльності, це – глибокі спеціальні знання, це – і здатність виживати в умовах ринкової економіки, і оперативність, і мобільність, і конкурентоспроможність. Журналіст має бути і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником інформаційної еліти, що потребує постійного пошуку нових шляхів і методів у професійній освіті майбутніх журналістів і відкриває перспективи для нових педагогічних досліджень проблеми формування професійної компетентності й розвитку творчої особистості студентів журналістських спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна освіта : словник : [навч. посіб.] / уклад. С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Нічкало. – К., 2000. – 380 с.
2. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. М. Чемерис. – К., 2008. – 19 с.
3. Карасевич Ю. М. Взаимодействие университета и телерадиокомпаний как фактор формирования профессиональной компетентности студентов-журналистов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Ю. М. Карасевич. – Оренбург, 2004. – 171 с.
4. Дрок Н. Зміна професійних компетенцій у журналістській освіті [Електронний ресурс] / Ніко Дрок. – Режим доступу : <http://www.mediascope.ru/node/859>.
5. Кудрявцева М. Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М. Е. Кудрявцева // Вестник МГУ. Сер. : Филология. Журналистика. – 2005. – № 1. – С. 171–176.
6. Дорошук Е. С. Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре

- творческой деятельности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Е. С. Дорошук. – Казань, 2007. – 480 с.
7. Михайлин І. Л. Журналістська освіта і наука : підручник / І. Л. Михайлин. – Суми : Університетська книга, 2009. – 336 с.
8. Михайлин І. Л. Журналістика як творчість і журналістика як технології / І. Л. Михайлин // Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби : матеріали секційного засідання / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – С. 5–7.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; [редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учебное пособие / Ю. А. Гагин. – [изд. 2-е]. – СПб. : СПбГУПМ ; Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
11. Словарь-справочник по педагогике / автор-сост. В. А. Межериков ; [под общ. ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 448 с.

УДК 371(092):37.014(477)

Журба К.О., Докукіна О.М.

ПРОБЛЕМА МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті з точки зору сучасної науки розглядається проблема виховання у школярів міжнаціональної толерантності, яка на сьогодні є надзвичайно актуальною в умовах України і потребує теоретичного і практичного вирішення.

Ключові слова: міжнаціональна толерантність, глобалізація, міжетнічна політика, відмінності, взаємодія.

В статье с точки зрения современной науки рассматривается проблема воспитания у школьников межнациональной толерантности, которая на сегодня является чрезвычайно актуальной в условиях Украины и нуждается в теоретическом и практическом решении.

Ключевые слова: межнациональная толерантность, глобализация, межэтническая политика, отличия, взаимодействие.

The article deals with actual problems of formation of international tolerance which is very urgent and needs theoretical and practical realization.

Key words: international tolerance, globalization, ethnic policy, differences, interaction.

Постановка проблеми. Життя сучасного суспільства будується на засадах демократії, справедливості, гуманізму. Воно є надзвичайно динамічним, мобільним, комунікативним. З одного боку процес глобалізації супроводжується інтеграцією культур, розмиванням національних особливостей, зближенням економіки, законодавства, моди, спрощенням комунікацій і міграційних процесів, виникненням державних союзів, об'єднань тощо, а з іншого – утверджується бажання відстояти і розвивати самобутню національну культуру, мову, народні звичаї і традиції. Закладена суперечність може спричинювати напруження і локальні конфлікти у відносинах як між народами, так і окремими представниками багатонаціональних країн, якою на сьогодні є і Україна. Тому головним завданням школи є виховання у дітей міжнаціональної толерантності, яке б забезпечило мирне співіснування усіх народів і етносів, що населяють Україну.

Інтерес до вирішення проблем міжнаціональної толерантності цілком закономірно викликаний усвідомленням людства, що взаєморозуміння і мир не є природним і послідовним наслідком прогресу в різних сферах людської дія-

льності. У ХХ ст. було прийнято багато декларацій, хартій, законів, у яких втілювалися ідеї свободи особистості («Всезагальна декларація прав людини» 1948 р., «Декларація про релігійну свободу» 1965 р., «Декларація принципів толерантності» 1995 р. та ін.). Однак толерантність, що утвердилася таким чином у офіційних документах, все ще далека від того, щоб стати загальноприйнятим принципом взаємин. Міжнаціональна толерантність в сучасних умовах розуміється як єдиний шлях, який веде до самозбереження і подальшого культурного розвитку людства.

Головним аргументом на користь міжнаціональної толерантності завжди були і залишаються трагічні результати її відсутності, які прогнозовані і реальні. Основою міжнаціональної толерантності є позиція, за якою справжнім суб'єктом такої толерантності може бути тільки людина, яка бере до уваги іншу людину, не залежно від її національної приналежності, віросповідання і культури.

Відкритим залишається питання, як досягти цього з першого погляду звичайного і водночас такого складного завдання. Цілком закономірно,

що виховання міжнаціональної толерантності як і будь-яких інших моральних якостей особистості розпочинається з раннього дитинства. Як це відбувається, якою є сутність міжнаціональної толерантності, як вона проявляється і в яких формах, якими мають бути шляхи і методи для досягнення поставлених цілей – цим питанням присвячена дана праця.

Мета статті – на основі аналізу наукових праць визначити сутність понять «толерантність» та «міжнаціональна толерантність».

Виклад основного матеріалу. Проблема міжнаціональної толерантності має для України виключне значення, оскільки тут проживає понад 130 етносів і національностей.

Верховна Рада України 1 листопада 1991 року прийняла Декларацію прав національностей України. Виходячи з Декларації про державний суверенітет України, Акта про незалежність

України, керуючись Загальною декларацією прав людини та ратифікованими Україною міжнародними пактами про права та свободи особистості, Українська держава гарантує всім етнічним групам, громадянам, що проживають на її території, рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права. Дискримінація за національною ознакою забороняється й карається законом. Держава гарантує всім народам і народностям права на збереження їх традиційного розселення і забезпечує існування національно-адміністративних одиниць, бере на себе обов'язок створювати належні умови для розвитку їх мов і культур.

Україна на сьогодні належить до тих багатонаціональних пострадянських країн, де не було міжнаціональних конфліктів. Склад населення за національною ознакою на 2001 р. ілюструє табл. 1.

Таблиця 1.

Склад населення України за національною ознакою.*

Національність	1989	2001	2001 у порівнянні з 1989 (%)
Українці	37429,4	37541,7	100,3
Росіяни	11354,7	8334,1	73,4
Білоруси	439,9	275,8	62,7
Молдаване	324,5	258,8	79,7
Кримські татари	46,8	248,2	в 5,3 рази більше
Болгари	233,8	204,6	87,5
Угорці	183,1	156,8	98
Румуни	134,8	151	112
Поляки	219	144,1	65,8
Євреї	488,4	103,6	21,3
Вірмени	55,5	99,9	в 1,8 рази більше
Греки	98,4	91,5	96,9
Татари	88,8	73,3	84,4
Цигани	47,9	47,8	99
Азербайжанці	36,9	45,2	122,2
Грузини	23,5	34,2	145,3
Німці	37,8	33,3	33
Гагаузи	31,9	31,9	99,9
Інші	211,1	177,1	83,9

*Розроблено за матеріалами газети «Урядовий кур'єр» № 244 за 2002 р.

Міжнаціональна толерантність у сучасних соціально-політичних умовах є найсуттєвішим явищем і поведінковою характеристикою особистості як у суспільних, так і у міжособистісних відносинах. Постійно зростаюча необхідність прояву цих характеристик зумовлена зокрема активізацією життєвої позиції, зростанням почуттів громадянськості, патріотизму та інших важливих і цінних особистісних якостей, які безпосередньо проявляють небайдуже, зацікавлене ставлення людини до оточуючого її світу. Ця важлива якість має виховуватися у підростаючого покоління таким чином, аби кожен умів не тільки не провокувати конфлікти, ворожнечу,

але й знаходив шляхи їх уникнення чи погашення.

Поняття толерантності походить від латинського *tolero*, який означає «терпіти, витримувати, переносити».

У преамбулі статуту ООН міжнаціональна толерантність означає «проявляти терпимість і жити разом, в мирі один з одним як добрі сусіди». В Декларації принципів толерантності зазначається, що міжнаціональна толерантність – це «прийняття і правильне розуміння великого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності ... коли кожен вправі дотримувати

тися своїх переконань, і признає таке ж право за іншими» [1, с. 175].

Аналогічний підхід находимо і в преамбулі до Загальної декларації прав людини, де говориться про «створення такого світу, в якому люди матимуть свободу слова та переконань, і будуть вільні від страху та залежності, проголошено, як високе прагнення людей» [2].

Цікавим є той факт, що значення терміну «толерантність» різняться в різних мовах. Так, в англійській мові толерантність – це «готовність бути терплячим», у французькій – «усвідомлення, що інші можуть діяти інакше, ніж вона сама», в іспанській – «здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів», у китайській – «бути милосердним по відношенню до інших», в арабській – «прощення, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших», у російській – «терпіння, терпимість» [3, с. 17].

У великому тлумачному словнику української мови толерантність визначається як «здатність переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; як поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань» [4, с. 129]. У політологічному словнику толерантність розглядається як «різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державами, сторони якої виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях» [5, с. 661].

Варто віддати належне Платону, який усвідомлював необхідність взаємодії різних народів у державі і вважав, що «по-справжньому спільне життя, міцні і цінні зв'язки між людьми можливі завдяки їхньої інтелектуальної єдності» [6, с. 166]. Спільність переконань та робота над духовним змістом життя є тим істинним зв'язком, який об'єднує велику кількість людей у спільноту. В цьому полягає, на думку Платона, принцип культурної держави, про що він говорить у своїх творах «Закони», «Держава». Засобом досягнення порозуміння між різними людьми є виховання, яке має здійснюватися за умови державної підтримки.

В часи Середньовіччя до питання толерантності зверталися Августин, Тертуліан, Фома Аквінський, які розкривали його через моральний вимір особистості і гармонізацію її стосунків з собою і навколишнім світом.

В епоху Відродження та в Новий час толерантність стала предметом досліджень у працях К. Гельвеція, І. Канта, І. Г. Фіхте, М. Монтеня, Е. Роттердамського та ін. Зокрема, Е. Роттердамський сформулював свою місію в одному із своїх листів Йонасові Йодоку від 10 травня 1521 р.: «Не знаю, – писав він, – чого зможуть домогтися

мій талант і мої твори, проте я наміряюсь і прагну бути корисним не лише німцям, а й французам, іспанцям, англійцям, чехам, рутенцям і, якщо тільки зумію, навіть туркам і сарацинам». (Під назвою «рутенці» (Rutheni) Еразм розуміє слов'ян, які населяли Східну Європу). Водночас філософ добре розумів, що роз'єднують різні народи самозакоханість, пихатість, переконаність у власній вибірковій місії, що він висміює у своєму сатиричному творі «Похвала Глупоті»:

«У кожного народу є своя особлива Філавітія-самолюбивість. Британці, наприклад, пишуться зовнішністю, музичною освітою й розкішними бенкетами. Шотландці хизуються шляхетністю і приналежністю до царського роду. А також витонченим розумом і дотепністю. Галли хваляться ввічливістю, а парижани, зокрема, – винятковою обізнаністю в теології. Італійці вважають себе найкращими поцінувачами художньої літератури та красномовності. Вони ж і надто пишуться тим, що вважають себе єдиними з усіх смертних, які не є варварами. Найбільш пишуться цим римляни. Вони навіть увісні марять про давній славетний Рим. Венеціанці чваняться своєю знатністю. Греки тішаться тим, що заснували всі науки і що лише в них одних були такі вельми славні герої.

Нащо вже турки – скописько варварів, а й ті знайшли чим хвалитися, – своєю релігією, мовляв, вони і тільки вони правовірні, а тому сміються з християн, немов з забобонних.

Іспанці нікому не хочуть поступитися воєнною славою. Германці чваняться високим зростом і знанням магії. Але чи не найдивніший самообман у іудеїв, які все ще чекають на свого Месію і міцно тримаються Мойсея» [7, с. 57].

Таким чином філософ вбачає необхідним для порозуміння між народами навчитися цінувати не лише себе і свій народ, а й інші народи, які також мають чим пишатися.

Г. Сковорода вчив цінувати своє рідне, українське, а також цінності інших народів. Зокрема він писав: «Кожний повинен знати свій народ, а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним. Чи француз? Будь французом. Чи татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і в своїй мірі, і все прекрасно, що чисте, природне, тобто не фальшиве» [8, с. 250].

Не втратили на сьогодні актуальності і погляди М. Драгоманова, який писав: «Треба шукати чогось іншого, такого, щоб стало вище над усіма національностями та й мирило їх, коли вони підуть одна проти другої. Треба шукати всесвітньої правди, котра була б спільною всім національностям» [9, с. 256].

Зокрема Т. Г. Шевченко виділяв як найвище благо добро, волелюбність, ненасилля, рівність

народів, вірив в їх перемогу над злом, тиранією. Істинним гуманізмом пронизана творчість Лесі Українки, Богдана Лепкого, Василя Стуса, Василя Симоненка, Б. Д. Грінченка.

Вивченню природи і сутності толерантності присвячено праці філософів (О. Довгополової, Р. Валітової, В. Зінов'єва, В. Золотухіна, Н. Круглової та ін.), в яких представлено широкий спектр розуміння толерантності – від байдужості до конфлікту: М. Бахтін, В. Біблер – як формування культури діалогу; А. Асмолов, С. Бондирева, В. Глебкін, Д. Колесов, Л. Шайгерова – як формування установок толерантної свідомості, здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та інші особливості, що у сумі складають основу відмови від агресії.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню проблем толерантності, свідчить, що між поняттями «толерантність» і «терпимість», представленими у філософії, немає достатньо чіткого розмежування, більше того, у визначеннях А. В. Петрицького, А. В. Зимбулі, Ю. А. Іщенко, В. М. Золотухіна, С. Ю. Головіна, А. Г. Асмолова і Г. У. Солдатової терпимість розглядається як складова частина толерантності; остання, у свою чергу, вважається більш широким поняттям.

Український вчений М. А. Журба вважає, що одним із пріоритетів педагогічної освіти в умовах світових інтеграційних і глобалізаційних процесів є толерантна міжкультурна взаємодія, що визначає культуру міжнаціонального спілкування. Де «культура міжнаціонального спілкування передбачає глибокий аналіз як того, що зближує народи, так і того, що їх роз'єднує. Розуміння відмінностей історичного коріння, менталітету – підґрунтя зняття конфліктності у стосунках. Гіпертрофовані претензії до минулого, постійне маніпулювання складними та часом суперечливими фактами історії, маніакальний пошук ворогів, акцентування уваги на кривдах і образах минулого обертаються нетерпимістю та «етнічними чистками» [10, с. 12]. Водночас відмова від культури міжнаціонального спілкування може призвести до комплексу меншовартості чи, навпаки, до самозамилування, гіперболізації власної минувшини, некритичного ставлення до історії, міфотворення.

У своєму дисертаційному дослідженні «Міжнаціональна толерантність в політичному процесі сучасної України» І. Ю. Кушніренко [11] звертає увагу на специфіку міжнаціональної толерантності в українському соціумі, яка є одним з основних напрямів державної етнополітики та етнокультури і має бути важливим чинником міжетнічного співжиття на основі принци-

пів національного патріотизму та етнічного плюралізму. В умовах плюралізму культур саме принцип діалогу видається найбільш придатною формою людського співробітництва. Відповідно зростає й актуальність толерантності, яка є беззаперечним атрибутом і умовою діалогу. Вчена розрізняє «толерантність» і «міжнаціональну толерантність», де толерантність об'єктивно необхідна як обов'язковий регулятивний засіб, як багатопланово діюча «організуюча сила» у розвитку суспільства та соціальної свідомості, що дозволяє розглядати її як структуроутворюючий компонент в організації суспільства і досягненні політичного прогресу. Тоді як міжнаціональна толерантність – специфічна риса національного характеру, яка проявляється в терпимості та оцінці національного «вони», рівнозначному «ми». За своєю суттю міжнаціональна толерантність являє собою світоглядну основу етнічного різноманіття та одночасно політику компромісу, згоди та єдності. Тому міжнаціональна толерантність стала одним із принципів державної національної політики, який характеризується співпрацею різних національностей.

Міжнаціональна толерантність, на думку дослідниці, має неабияке значення для України, яка є поліетнічною державою, до складу якої входять різні за походженням національні меншини зі своєю етнічною, культурною та мовною самобутністю. «Держава та суспільство докладають багато зусиль для досягнення міжетнічної толерантності в процесі побудови мирного поліетнічного суспільства, в якому поважаються права представників усіх національних меншин. Ухвалено ряд нормативно-правових актів, які сприяють захисту прав національних меншин. Але водночас існують чинники, які ускладнюють процес міжнаціональної взаємодії в Україні та сприяють виникненню специфічного кола проблем. Насамперед, це має прояв у декларативності деяких положень українського законодавства щодо прав національних меншин та відсутності дієвих механізмів їх реалізації. Окремі політичні партії, групи та політики не рідко експлуатують теми толерантності в багатонаціональному українському суспільстві, що робить їх заполітизованими й уможливорює різноманітні політичні маніпуляції у сфері міжнаціональних взаємин. Особливо це стосується мовних питань, проблем збереження культурної та національної ідентичності» [11, с. 3].

Аналізуючи останні вибори в країнах Європи, В. Кремень звернув увагу на той факт, що часто проблеми імміграції, небажання приїжджих з інших країн інтегруватися в суспільство стають усе більшою проблемою для європейців, що негативно впливає на міжетнічні і міжнаціо-

нальні стосунки. У цьому зв'язку він відводить особливу роль системі державної освіти у формуванні толерантної моделі нації і досягнення національного консенсусу в суспільстві. «Члени спільноти неминуче мають досягнути спільності історичної долі та спільної загальнонаціональної культури, тобто досягнути порозуміння щодо свого минулого й сподівань на майбутнє, усвідомлення системи цінностей і почуттів, які пов'язують всіх громадян з рідним краєм. Тому немає чого дивуватися, коли після здобуття Україною незалежності завдання досягнення спільної громадської й національної ідентичності було покладено на систему державної освіти та засоби масової інформації. І саме вони мусять доводити до громадськості імператив толерантності як безумовного принципу поведінки, який в етиці німецького філософа Канта розглядався як безумовне моральне веління, вічне і незмінне, що покладено в основу моралі. Це стосується як представників національної більшості, так і представників національних меншин. Іншого просто не дано» [12, с. 6].

Значущість проблеми виховання міжнаціональної толерантності відзначає у своїй роботі «Виховання особистості» І. Д. Бех, зауважуючи, що її вирішення залежить не стільки від невеликої групи політиків, скільки від масової свідомості громадян. «Вона потребує формування у людства єдиних моральних пріоритетів, які б забезпечували стійке мирне співіснування. Такими пріоритетами є:

- людина як найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини як загальнолюдської цінності;
- гуманізм і справедливість як універсальні принципи вселюдських стосунків;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;
- непримиренне ставлення до порушень прав і свобод людини і народів – гарантія стабільного й міцного миру на всій Землі» [13, с. 206–207].

На думку психолога, виховання підростаючого покоління на зазначених пріоритетах дозволить уникнути збройних конфліктів та протистоянь. Таке виховання передбачає використання педагогами індивідуального та диференційованого підходу, врахування вікових особливостей дітей, їхніх типологічних і статевих відмінностей, рівня культури, ціннісних орієнтацій, індивідуальної історії життя. Результатом виховання міжнаціональної толерантності має бути стійка спрямованість особистості на підтримку і захист миру у широкому сенсі цього слова (з со-

бою, оточуючими, в родині, країні, на планеті, як захист життя і прав людини тощо).

В. О. Компанієць, аналізуючи генезу поняття «толерантність», визначає її як людську якість, здатність соціуму неворожо ставитися до існуючих серед людей релігійних, етнічних, культурних та ін. відмінностей, виходячи з принципу гуманізму та загальнолюдської моралі, а також здатність знаходити компромісне рішення для досягнення порозуміння та не конфліктності [14, с. 87]. З метою запобігання таким явищам як шовінізм, расизм, фашизм педагог радить запровадити у школі полікультурне виховання.

Заслужують на увагу дослідження російських вчених В. Анреєвої, Т. Бурмістрової, Є. Боровикова, Ф. Горовського, О. Дмитрієва, Л. Лаврова та ін., присвячені питанням виховання у дусі миру, віротерпимості, етнокультурної та полікультурної освіти.

Такі російські вчені, як Є. А. Боброва [15], В. П. Фурманова [16], у своїх працях розглядають міжнаціональну толерантність у контексті діалогу культур, який на їхню думку є способом загальнолюдського спілкування, що охоплює обмін інформацією і культурними цінностями в контексті міжетнічної комунікації. Зокрема В. П. Фурманова виділила наступні характеристики міжкультурної комунікації:

- взаємодія культур у конкретному часі та просторі, де культурні контакти набувають певних форм і знаходять свій вираз у взаємодії і діалозі;
- взаємодія культур, що полягає у виявленні загальнолюдського і специфічного кожної культури як системи;
- взаємодія культур через екстеріоризацію мови і вербальний зміст, що визначає картину світу.

З метою оптимізації виховання міжнаціональної толерантності В. С. Кукушин запропонував внести зміни у зміст виховання, наповнити його етнокультурним і планетарним компонентом, розставити чіткі наголоси у позаурочній роботі, запровадивши фестивалі національних мистецтв, виставки національної народної творчості, виставки та дегустацію національних страв, проведення спільних народних свят, ввести нові форми роботи з громадськістю, що передбачає залучення до спільних заходів, національних клубів тощо [17].

З. Гасанов пропонує організувати виховний процес таким чином, щоби він забезпечував:

- оволодіння учнями знаннями про народи світу, народи країни, їх співдружність, основні права і свободи, спільність життєвих інтересів, громадянство;

- формування позитивно емоційного ставлення до здобутих знань, трансформація їх у погляди та особистісні переконання;
- організація безпосереднього досвіду спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп, релігійних конфесій;
- вироблення умінь і навичок подолання особистісно-психологічних бар'єрів у міжетнічному спілкуванні, конфліктних ситуаціях;
- формування високоморальної мотивації, позитивних вчинків у поведінці учнів в процесі їх спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп, рас, конфесій [18, с. 226].

В англо-американській традиції виховання у підростаючого покоління толерантності розроблялись різні підходи: Б. Вільямс – у співвідношенні з мораллю; Д. Грей, С. Мілль, С. Мендус – у контексті лібералізму; П. Ніколсон – як благо-в-собі; Ч. Тейлор – як теорію мультикультуризму.

У відповідь на події 11 вересня 2001 року в США був започаткований проект «Нові виклики міжкультурної освіти: релігійна різноманітність та діалог у Європі», реалізований Радою Європи 2002–2005 роках.

Радою Європи було прийнято ряд документів на захист виховання міжнаціональної толерантності, до яких відносяться Заключна Декларація 21-ї сесії Постійної Конференції європейських міністрів освіти (Афіни, 10–12 листопада 2003 р.), спеціально присвяченої міжкультурній освіті, Вроцлавська Декларація (9–10 грудня 2004 р.) щодо нового контексту культурного співробітництва в Європі, План Дій, прийнятий на третьому Самміті Голів Держав та Урядів (Варшава, 16–17 травня 2005 р.), що безпосередньо стосується діалогу між культурами та питань релігійної різноманітності.

У п. 11 Афіньської Декларації міністри освіти з різних країн Європи звернулися до Ради Європи з наступними проханнями:

- продовжувати концептуальні дослідження з міжкультурної освіти;
- допомагати розвивати розуміння ... запроваджувати повагу до прав людини та різноманітності ... діалог між релігіями ...;
- розширювати роботу у сфері змісту навчальних методів і засобів;
- розвивати аналітичні інструменти, визначати і розповсюджувати приклади доброї практики ... у шкільних підручниках;
- розробляти програми, спрямовані на спілкування та взаєморозуміння, особливо через вивчення мов;
- сприяти проведенню досліджень, що стосуються соціального та кооперативного навчання;

- підтримувати ініціативи та експерименти з демократичним самоврядуванням у школах...;
- розвивати якісні інструменти гарантії на основі громадянської освіти, беручи до уваги міжкультурний вимір;
- вивчати моделі доброї практики;
- зміцнювати міжкультурну освіту та управління різноманітністю за допомогою тренінгів;
- розробляти і запроваджувати методику, придатну для інтеграції в освітню програму підготовки викладачів в педагогічних університетах та в межах післядипломної освіти;
- визнати потенціал міжкультурної освіти як інструменту;
- розвивати освітні стратегії і робочі методи підготовки вчителів до того, як упоратися з новими ситуаціями;
- сприяти розвитку професійних компетентностей вчителів;
- розвивати глобальний підхід до інституційного життя ... беручи до уваги прихований навчальний план, шкільну атмосферу, організаційну етику і неформальну освіту;
- сприяння визнанню державами-членами факту, що управління різноманітністю – це проблема, що стосується на лише шкіл, але й суспільства в цілому ...» [10, с. 10–11].

Джон Хаймер, експерт Ради Європи, консультант з питань освіти із Великої Британії, переконаний у тому, що саме в школі діти здобувають необхідний досвід спілкування з дітьми, які представляють різні етноси, культури, віросповідання, засвоюють національні та транснаціональні моральні й соціальні цінності. Зокрема він аналізує програму «Інтеграція дітей іммігрантів до шкіл в Європі», яка впроваджувалася у більшості країн Євросоюзу і ставила за мету розв'язання проблеми мультикультуризму шляхом поєднання мультидисциплінарного і монодисциплінарного підходів.

«Освіта пропонує спосіб розв'язання одного з найважливіших завдань – виховання толерантної мультикультурної особистості, яка поважає права і свободи інших людей і здатна жити у складному, багатогранному світі, що динамічно розвивається. Важливий трюїзм полягає в тому, що те, як ми сформуємо світогляд і стосунки між молодими людьми сьогодні, визначить, яким буде світ через двадцять або тридцять років» [19, с. 16].

Мартін Саксе, експерт Ради Європи, представник Міністерства у справах освіти і культури Баварії, Федеративної Республіки Німеччини, звертає увагу на те, що сучасна молодь є частиною глобального суспільства і повинна навчити-

ся поважати інші етнічні групи, інші релігії, інші погляди. «Учень, як і вчитель, має знати, що говорити про толерантність, бути толерантним і поводитися толерантно – не одне й те саме. Освіта для демократії та життя разом з представниками різних меншин має бути не підготовкою до життя в суспільстві – вона має стати самим життям. Проте школа – це дуже непросте місце для навчання демократії чи толерантності, права людини чи співчуття. Учням і вчителям доводиться у школі нечасто практикуватись у цих цінностях – принаймні зазвичай вони не є складовою шкільної програми, і рівень оволодіння ними не оцінюється» [20, с. 20].

М. Саксе аналізує можливості програм «Критичні моменти недавньої європейської історії», PISA «Програма міжнародного оцінювання студентів» та резолюцій постійної конференції міністрів з питань освіти та культури земель у Федеративній Республіці Німеччини «Освіта для Європи», «Міжкультурне навчання і освіта в школі», висновки конференції «Перспективи підготовки вчителів для роботи з мультикультурним розмаїттям» (м. Гамбург, 2009 р.), і формулює стратегії, згідно яких молодий вчитель має:

- ретельно аналізувати свою поведінку в класі;
- усвідомлювати, що етнокультурні розбіжності можуть збагатити його уроки;
- визнавати, що мультикультурні ситуації в класній кімнаті розвиватимуть його власну ідентичність;
- бути особливо зацікавленим у збереженні різноманітності;
- поважати лінгвістичну множинність [20, с. 23].

У французькій педагогіці сучасні підходи у вихованні ліцеїстів обґрунтували Е. Дюркгейм, А. Жіль, які з цією метою розробили ряд освітніх програм.

Такі відомі французькі педагоги, як М. Альтє, П. Буше, Ж. Бруне, розглядають толерантність як соціальну цінність, моральну норму, принцип людських стосунків, що виявляється у повазі до чужих думок, звичаїв, вірувань, політичних переконань, інтересів, почуттів інших людей та є перш за все взаємоповагою через взаєморозуміння та основою цивілізованих стосунків і пропонують виховувати толерантність підростаючого покоління у міжособистісному, міжетнічному і міжрелігійному спілкуванні.

М. Дебесс, П. Факонеї дійшли висновку, що виховання толерантності може бути ефективним за умови активної взаємодії школи, сім'ї, соціальних служб для молоді, громадських організацій (національно-культурних товариств та союзів, фондів тощо), місцевих і центральних орга-

нів, світового співтовариства, ЗМІ, які і формують виховне середовище і мають вплив на виховання підростаючого покоління.

Досліджуючи особливості виховання толерантності у Франції, українська вчена О. С. Матієнко звернула увагу на те, що особлива увага в реалізації програм толерантності забезпечується відповідною підготовкою вчительських кадрів. З цією метою майбутніх вчителів знайомлять з народною педагогікою, педагогікою міжнародного спілкування, регіональною етнопедагогікою, практичною психологією, соціологією, культурологією, філософією, етномистецтвом, антропологією, які розкривають зміст соціального та культурного досвіду етносів, що дозволяє побачити загальне в культурах та взаємозв'язок між загальним розвитком цивілізації та внеском окремих народів в цей процес [21, с. 10]. На думку О. С. Матієнко, толерантність є компонентом життєвої позиції зрілої особистості, яка має сформовану систему цінностей та інтересів, готова їх захищати і водночас з повагою ставиться до поглядів інших людей, свідомо відмовляється від переваг і насильства, визнає багатомірність і розмаїття людської культури, норм і вірувань, діє на основі сприйняття і згоди.

Міхай Манеа, вчений і експерт Ради Європи із Румунії, вважає, що життя у мультикультурному суспільстві має деякі переваги. Люди можуть познайомитись із представниками багатьох культур, їх способом життя, традиціями, звичками тощо. Переживання й розуміння різних культур – крок до прийняття. Вчений виділяє п'ять компетентностей, якими має володіти сучасний вчитель:

- концептуалізація;
- діагностика;
- координація;
- комунікація;
- інтегративна взаємодія.

Володіння цими компетентностями сприяє формуванню міжнародної толерантності як вчителів так і дітей [22, с. 4].

Таким чином, виховання у школярів міжнародної толерантності є не лише провідним принципом, а й відповіддю на виклики сучасності, глобалізаційні процеси, життя в поліетнічному соціумі. Тому подальшого дослідження потребують проблеми виховання міжнародної толерантності в країнах Європи і Америки, розроблення сучасних виховних методик і технологій, спрямованих на здатність краще розуміти і приймати різні національні культури, налагоджувати контакти, бути толерантним, оскільки це є умовою життя у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3–4. – С. 175–179.
2. Загальна декларація прав людини. Прийнята та проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної асамблеї ООН від 10 листопада 1948 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.un.org/russian/document/declarat/declhr.htm>.
3. Безюлева Г. В. Толерантность: обзор, поиск, решение / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. – М. : Вербум, 2003. – 246 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В. П. Горбатенко; [за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка]. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.
6. Віндельбанд В. Платон / Вільгельм Віндельбанд. – К. : Зовнішторгвидав України, 1993. – 176 с.
7. Роттердамський Е. Похвала Глупоті. Домашні бесіди / Еразм Роттердамський; [пер. з лат. В. Литвинова, Й. Кобова]. – К. : Основи, 1993. – 319 с.
8. Стельмахович Г. Григорій Сковорода і народна педагогіка / Г. Стельмахович // Сковорода Григорій: образ мислителя / за ред. В. Шинкарука, І. Стогнія. – К. : Інститут філософії НАН України, 1997. – С. 248–254.
9. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу / М. П. Драгоманов // Вибране : у 4 т. – К., 1991. – Т. 2. – С. 256–260.
10. Журба М. А. Підготовка вчителів історії в Україні: виклики та перспективи / Михайло Журба // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 9–15.
11. Кушніренко І. Ю. Міжнародна толерантність в політичному процесі сучасної України : дис. ... канд. політ. наук : спец. 23.00.02 / Інна Юрїївна Кушніренко. – Одеса, 2008. – 20 с.
12. Кремень В. Г. Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації / Василь Григорович Кремень // День. – 2011. – № 42–43. – С. 6.
13. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
14. Компанієць В. О. Толерантність як соціально-педагогічне явище в соціокультурному контексті: проблема соціального виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха]. – К. ; Житомир : Вид-во «Волинь», 2003. – Кн. I. – С. 82–87.
15. Боброва Е. А. Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве вуза / Е. А. Боброва // Личность в едином образовательном пространстве : сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5–7 мая 2010 года) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – Ч. 1. Конференция «Философия образования личности». – С. 51–53.
16. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ... докт. пед. наук / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 398 с.
17. Кукушин В. С. Теория и методика воспитательной работы : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д : Издательский центр «МарТ», 2004. – 352 с.
18. Гасанов З. Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика / З. Т. Гасанов. – Махачкала, 1998. – 338 с.
19. Хаймер Дж. Як підготувати вчителів до роботи в мультикультурному класі / Джон Хаймер // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 16–18.
20. Саксе М. Викладання історії у мультикультурному контексті: нові методи і підходи / Мартін Саксе // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 19–23.
21. Матієнко О. С. Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. С. Матієнко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 19 с.
22. Ладиченко Т. Базова підготовка вчителів історії до роботи в полікультурному середовищі / Тетяна Ладиченко // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 1–8.

УДК 373.546

Мусаєв К. Ф.

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ РІШЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ

Розглянуто необхідність рішення технічних задач і виконання технологічних завдань у навчально-виробничій діяльності учнів основної школи в позашкільній діяльності. Визначено роль аналізу ситуацій у рішенні задач, що обумовлено з переносом знань з однієї ситуації в іншу. Довели, що навчання в позашкільних закладах формує визначені основи технологічного мислення, зв'язаного з операційною стороною діяльності, вміннями, навичками учнів.

Ключові слова: *технічне мислення, технологічне мислення, психологічні особливості технологічного мислення, ступінь аналізу ситуації, технологічні задачі.*

Рассмотрена необходимость решения технических задач и выполнение технологических задач в учебно-производственной деятельности учащихся основной школы во внешкольной деятельности. Определена роль анализа ситуаций в решении задач, которая обусловлена с переносом знаний из одной ситуации в другую. Доказали, что обучение во внешкольных учреждениях формирует определенные основы технологического мышления, связанного с операционной стороной деятельности, умениями, навыками учащихся.

Ключевые слова: *техническое мышление, технологическое мышление, психологические особенности технологического мышления, степень анализа ситуации, технологические задачи.*

We consider the necessity of solving technical problems and perform technological problems in teaching and production of secondary school pupils in extracurricular activities. The role of analysis of situations in solving problems, which is caused to transfer knowledge from one situation to another. We prove that the study in extracurricular institutions creates certain technological foundations of thinking associated with the operating side activities, skills of students.

Key words: *technical thinking, process thinking, psychological characteristics of technological thinking, the degree of situation analysis, technological problems.*

Постановка проблеми. При побудові навчального процесу важливо створити умови, що сприяють успішному оволодінню професією. Досягнення цієї задачі може бути забезпечено, якщо при організації навчального процесу використовувати різні засоби активізації розумової діяльності в ході навчальних занять. Наприклад, розробка декількох варіантів того самого завдання, що буде сприяти виявленню раціональних прийомів його виконання, елементів новизни, способів узагальнення і перенесенню їх на рішення інших задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технічні здібності повинні мати свою структуру. Це експериментально було обґрунтовано у дослідженнях Л. М. Фрідмана й І. Ю. Кулагіна [1], Т. В. Кудрявцева [2], В. Ф. Паламарчук [3], М. М. Левіної [4], Б. Г. Кремінського [5] та ін.

У дослідженнях вчених показано, що здатність до просторової уяви, що виявляється у вмінні по кресленню відтворити об'ємну фігуру деталі, використовуючи схему, представити рух і зробити з цього висновки про характер роботи даного пристрою – невід'ємна якість розвиненого технічного мислення. Автори справедливо підтверджують, що технічне мислення – це добре розвинене мислення із широким використанням образів.

Оперувати технічними образами – це значить вміти бачити предмет у динаміці, у взаємодії його з іншими технічними об'єктами. Таким чином, для розвитку технічного мислення учнів недостатньо формувати в них лише статичне представлення про об'єкт, необхідно розвивати також динамічні представлення, що і необхідне розглянуто та довести.

Метою дослідження є визначення необхідності формування технологічного мислення в процесі рішення технічних задач в учнів позашкільного закладу.

Виклад основного матеріалу. Виробничо-технічна задача є для людини часто невизначеною, новою, різноманітною, що спричиняє широту діяльності при її вирішенні. Рішення технологічних задач також є складною діяльністю, тому що вона зв'язана з використанням різної технічної документації: креслень, графіків, схем, технологічних карт тощо.

Технологічні задачі являють собою різновид технічних задач, їхнім основним змістом є оперування просторовим образом деталі, що підлягає виготовленню. Часто з технологічними задачами робітник має справу більше, ніж з технічними.

У своїй навчальній і виробничій діяльності учням основної школи в позашкільній діяльності приходиться не тільки вирішувати чисто технічні задачі, але і виконувати завдання, зв'язані з реально функціонуючим технологічним процесом. Як показує досвід, уміння технологічно мислити приходять до робітників через 2–3 року після закінчення курсу навчання.

Не секрет, що на підприємствах існує плінність кадрів, особливо серед молодих робітників. Лише відносно невеликий відсоток молодих робітників, що прийшли на підприємство, у тому числі після закінчення училищ чи технічних університетів, залишаються більше року. Тому проблема оптимізації процесу формування технологічного мислення вже в шкільному віці дуже важлива.

Навчання в позашкільних закладах повинно формувати визначені основи власне технологічного мислення, тобто мислення, зв'язаного з операційною стороною діяльності, вміннями, навичками учнів, що беруть участь у читанні технологічних карт, схем, у плануванні послідовності виготовлення деталі. З цією метою в другій серії дослідів учням пред'являлися конкретні завдання на побудову технологічного процесу

виготовлення деталей (у нашому випадку – втулок). Задачі давалися по ступені зростаючої складності: задача 1 – технологія виготовлення простої втулки з отвором (у заготовці отвору немає); задача 2 – виготовлення більш складної деталі із зовнішньою обробкою, де учням приходиться оперувати значно великим числом елементів; задача 3 – зобразити схему послідовної обробки складної втулки (обробляються зовнішня і внутрішня поверхні).

У процесі рішення цих задач ми судили про рівень сформованості технологічного мислення, просліджували ступінь засвоєння знань учнями по спеціальним предметам. Пропоновані завдання були складені таким чином, щоб учні повинні були відтворити картину поступової зміни заготовки в процесі її перетворення в готову деталь.

В учбово-виробничій діяльності та самостійній виробничій діяльності робота виконується по готовій технологічній карті. Але до цього приходять поступово: спочатку учні одержують теоретичні знання по розробці технологічного процесу. Багато майстрів ставлять перед учнями задачу придумати свій варіант технологічного процесу, потім ці варіанти обговорюються. Подібні заняття сприяють розумінню технологічних процесів обробки та допомагають розвитку технічного і технологічного мислення. Велика заслуга у впровадженні такого роду занять належить Б. І. Обшатко, який розробив нову методику навчання, засновану на загальних принципах і правилах, що дозволяють учням будувати технологічні процеси виготовлення будь-якої деталі в будь-яких виробничих умовах.

У дослідженні І. С. Якиманської одним із класних завдань учням було складання текстового технологічного маршруту на виготовлення складних деталей [6]. Учні попередньо потренувалися з викладачем у складанні технічних маршрутів найпростіших деталей, щоб звикнути до графічного зображення переходів обробки деталі в одну операцію. Така попередня підготовка полегшує виконання наступних завдань і трохи знижує вимоги до розумової діяльності [2; 6].

У наших же завданнях учні повинні були самі зобразити такий «маршрут-плакат», тому що ми хотіли виявити рівень сформованості в них технологічного мислення на даному етапі навчання. Як показали результати експерименту, у міру ускладнення завдання зростають і труднощі, що учні зазнають при їхньому вирішенні. Насамперед слід зазначити, що не всі учні користуються спеціальною термінологією, технічними поняттями, хоча часто правильно вказують на послідовність дій, що перетворюють заготовку в деталь. Так, замість того щоб написати, що треба закріпити заготовку в патро-

ні, підрізати торець Ш60 мм начисто, зняти фаску 2×45 і тощо (у випадку вірної, повної відповіді учні малюють схему обробки), деякі учні у своїй відповіді показують, що «треба зменшити діаметр заготовки до розміру Ш60, просвердли-ти дірку» тощо. На цьому прикладі видно, що, опановуючи поняттями технології, учні повинні оперувати знаннями з курсу математики, креслення, що були засвоєні ними раніш безвідносно до програм по технології. Рішення технологічних задач припускає перенос знань із загальноосвітніх предметів на практичні завдання. А наші результати показали, що міжпредметні зв'язки функціонують тут не на належному рівні.

Половина учнів відзначають, що їм легше виконати завдання на верстаті, чим дати його словесно – схематичне зображення. Звертає увагу невміння деяких учнів одночасно працювати зі схемою і давати письмово відповідь. Можна припустити, що образний компонент мислення в цієї частини випробуваних ще недостатньо сформований. На даному етапі навчання в хлопців переважає тяга до практики, хоча мало ймовірно, що завдання в чисто практичному плані буде правильно виконано без опори на образні компоненти мислення.

При складанні схеми учні не завжди вибирали найбільш раціональний порядок виконання операцій у тих випадках, коли завдання припускало обробку внутрішньої і зовнішньої поверхонь. Ці помилки показують недостатнє знання технологічного процесу. Також утруднення були зв'язані з тим, що не всі учні мали динамічні представлення – не бачили співвідношення і функціональну залежність представлених на кресленні деталей при обробці заготовки.

У вирішенні технологічних задач важливо не тільки мати образ готової деталі, але і вміти створювати проміжні образи процесу виготовлення деталі. У нашому експерименті успішне рішення технологічної задачі свідчить про сформованість в учнів вміння створювати проміжні образи. Але, проте, не всі учні у своїх завданнях указують кількість переходів і операцій при обробці деталі. Так, наприклад, тільки половина учнів відзначили, що обробка деталі в першому завданні ведеться в дві операції.

Технологи розробляють технологію обробки деталі лише загалом, робітник-токарь змушений сам вирішувати багато технологічних задач. Він повинний розібратися в тому, як технологія виготовлення деталі впливає на продуктивність праці, конкретизувати цей технологічний процес, вибираючи при цьому найбільш оптимальний варіант обробки. Використовуючи в нашому дослідженні як експериментальну задачу завдання на самостійне складання учнями схеми

послідовної обробки деталі, ми хотіли підкреслити, що успішність виконання цих типових для даної професії задач може служити індикатором оволодіння професією.

Як показали результати дослідів, учні не завжди могли дати вичерпні відповіді на поставлені питання (наприклад, на питання про те, що треба знати для побудови технологічного процесу). Це говорить про недостатнє засвоєння знань по цьому питанню або невміння їх виразити, що свідчить про слабкий рівень абстрагування, відсутності високого рівня узагальнення. Значні труднощі учні випробовували в тих випадках, коли треба було думкою відтворити зміни, що відбуваються із заготовкою на різних етапах її обробки. Їм треба було створити проміжні образи заготовки, тобто відтворити динаміку змін заготовки. Щоб представити зміни заготовки в процесі обробки, учень повинний був думкою уявити собі заготовку в русі, бачити її просторове положення на верстаті. Рішення цієї задачі припускає використання знань за технологією. Для успішного рішення таких задач необхідні спеціальні вправи на розвиток динамічних просторових представлень на уроках креслення, по спеціальним предметам.

Висновки. Кваліфікація робітника багато в чому визначається обсягом знань, вмінь і навичок, необхідних у продуктивній праці і вирішенні технологічних задач. Існуюча система виробничого навчання максимально спрямована на формування виконавчих дій, трудових навичок. Сьогодні менше звертається увага на формування інтелектуальних вмінь, розвиток творчого мислення, тобто тих якостей, які необхідні для успішної діяльності висококваліфікованого робітника. Це відноситься до багатьох масових професій (і тим більше до професій широкого профілю). Робітник, не володіючи такими якостями, не зможе швидко і кваліфіковано викону-

вати складні і різноманітні операції. При цьому робітник страждає не тільки в матеріальному відношенні, але, що також важливо, не отримує від роботи морального задоволення. У підсумку етап професійної майстерності довго або взагалі не настає. Звідси ще більш чітко при організації професійно-технічного навчання встає задача формування прийомів застосування знань і розвитку технічного мислення.

Наші експерименти показали, що істотну роль в успішності рішення технічних задач грає оперування динамічними просторовими образами. При цьому найбільші труднощі спостерігаються в процесі уявного представлення руху взаємозалежних частин технічного пристрою, їхнього просторового співвідношення в процесі взаємодії. Виникнення таких образів значно полегшує процес планування майбутніх дій, тому що ці образи служать своєрідними орієнтирами в досягненні кінцевої мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагин. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
2. Кудрявцев Т. В. Творческая природа психики человека / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 113–120.
3. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В.Ф. Паламарчук. – К. : Знання України, 2005. – Т. 1. – 419 с.
4. Левина М. М. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования / М. М. Левина. – Одесса, 2001. – 283 с.
5. Кременський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості / Б. Г. Кременський // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 74–80.
6. Якиманська І. С. Розвиток просторового мислення школярів / І. С. Якиманська. – М., 1980. – 256 с.

УДК 37.018.1:173:165.742

Повалій Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У РУСЛІ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті аналізуються особливості батьківсько-дитячих міжособистісних взаємин, розкриваються причини їх дисгармонії.

Ключові слова: сім'я, батьківсько-дитячі взаємини, типи сімей.

В статтє анализируются особенности родительско-детских межличностных отношений, раскрываются причины их дисгармонии.

Ключевые слова: семья, родительско-детские взаимоотношения, типы семей.

The peculiarities of interpersonal relationship between parents and children are analyzed in the article. The reasons for their disharmony are disclosed.

Key words: family, parent-child relationship, types of families.

Постановка проблеми. Сім'я – це головний канал культурно-освітнього зв'язку між поколіннями, який визначає моральні доміанти особистісного становлення дитини і є найважливішим фактором розвитку її моральних якостей і ціннісних орієнтацій.

У сучасному суспільстві сім'я і сімейне виховання переживають суттєві утруднення з ряду причин: підсилюється розшарування сімей з рівня прибутків; зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей; руйнується традиційна структура сім'ї (збільшення кількості неповних, материнських, альтернативних, маргінальних сімей); змінюються старі, загальноприйняті норми поведінки, характер подружніх відносин, взаємини між батьками і дітьми, ставлення до виховання.

Як засвідчують статистичні дані, в Україні станом на 2010 рік 2 мільйони 200 тисяч родин – неповні, майже кожна п'ята дитина із загального числа дитячого населення проживає в такій сім'ї, 93,5% дітей із неповних сімей не мають батька, майже 3% не мають матері, решта проживають в родинях без обох батьків. У неблагополучних сім'ях проживають 169 тисяч дітей. Щороку від 7 до 10 тисяч дітей втрачають батьків внаслідок позбавлення батьківських прав [1].

Сучасні зміни у сім'ї обумовлені як закономірними зрушеннями у житті українського суспільства, так і окремими подіями, що серйозно деформує процес її розвитку. З одного боку, інститут сім'ї, як і все суспільство, зазнав значних змін, що сприяло подоланню кризи патріархальності сімейних стосунків, а з іншого – через непослідовність і незавершеність інновацій, що відбуваються у сімейному середовищі, перед сім'єю постали нові проблеми, внаслідок чого вона значною мірою втратила здатність виконувати життєво необхідні й традиційно притаманні їй функції. Звідси постає складне завдання поліпшення внутрішньосімейних взаємин, визначення оптимальних умов їх впливу на формування особистості дитини.

Аналіз літератури. У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю. Аркіна, О. Вишневського, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А. Варги, Ю. Гіппенрейтер, В. Гарбузова, О. Захарова, Е. Ейдемільера, О. Сидоренко, Е. Юстицькіса та ін.

Мета статті – з'ясування особливостей міжособистісних батьківсько-дитячих взаємин у ру-

слі гуманізації виховного процесу та розкриття певних причин їх дисгармонії.

Виклад основного матеріалу. Однією з найбільш важливих і оригінальних для психології ідей Л. Виготського є та, що джерело психічного розвитку перебуває не усередині дитини, а в її взаєминах з дорослим. Згідно з позицією психолога, соціальне оточення і навколишні дорослі не протистоять дитині й не перебудовують її природу, але є органічно необхідною умовою її людського розвитку [2].

Порушення системи сімейного виховання, дисгармонія сімейних взаємовідносин, за даними досліджень, є патогенетичним фактором, що може зумовити виникнення неврозів у дітей (А. Співаковська, А. Захаров). І, навпаки, гармонійні міжособистісні взаємини батьків і дітей, в основі яких лежить гуманне ставлення до дитини і її вчинків, позитивно впливають на соціально-психологічну адаптацію особистості підлітка (І. Рахманіна); формування суб'єктних позицій у дітей (О. Трифонова); формування пізнавального інтересу у дітей (О. Булатова) тощо.

Сім'ї з порушеними міжособистісними взаєминами не можуть самостійно вирішувати виникаючі в їхньому виховному обшарі протиріччя й конфлікти. У результаті довготривалого існуючого конфлікту у членів сім'ї спостерігаються зниження соціальної й психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема, нездатність батьків до погодженості в питаннях виховання дітей). Рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до наростання, призводячи до емоційних порушень, невротичних реакцій її членів, виникненню почуття постійного занепокоєння в дітей. Таким чином, дисгармонія сімейних відносин створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини. На думку Л. Петровської, однією з основних причин конфліктів, тобто дисгармонійної взаємодії, є неадекватність сприйняття членами сім'ї один одного [3].

Причиною дисгармонії в батьківсько-дитячих взаєминах може бути недостатність духовного спілкування між батьками й дітьми. На це звертав увагу В. Сухомлинський, який писав: «Виховання, позбавлене постійного, повсякденного духовного спілкування дітей з батьками, – ненормальне, потворне виховання, яким є ненормальне, потворне життя батьків без постійної турботи про дітей» [4, с. 60].

Практичний досвід роботи із сім'єю показує, що в основі батьківсько-дитячого конфлікту нерідко лежить неправильне батьківське відношення до дитини. Найчастіше батьківсько-дитячий конфлікт буває спровокований протиріччями в ціннісних орієнтаціях самих батьків. Діти

волюють розвиватися в руслі ціннісної орієнтації своїх батьків. Таким чином, якщо батьки живуть у стані внутрішнього конфлікту, якщо їх ціннісні орієнтації суперечливі, діти схильні «приміряти» на себе атрибути однієї зі сторін внутрішнього конфлікту батьків і розбудовувати відповідну їм модель поведінки. Якщо батьки говорять одне, а роблять інше: призивають до чесності, але обманюють один одного, вимагають від дитини стриманості, а самі запальні, агресивні й розпущені, то майже неминуче виникнення в дитини образи й протесту, коли очікувана від неї поведінка відповідає більш високим стандартам, ніж притаманна батькам. При цьому дитина може настільки розширити модель поведінки, яку їй задали батьки, що її власна поведінка виявиться для них неприйнятною [5].

А. Венгер виділяє чотири типи сім'ї, де мають місце порушення спілкування батьків і дітей. До першого відносяться сім'ї «із травматизацією дітей». Люди, що зазнали насильства в дитячому віці, можуть потім ідентифікувати себе або з агресором, або з жертвою. У тому й іншому випадку почуття болі, сорому, жаху, безпорадності після насильства, особливо з боку батьків можуть стати причинами негативних проявів у підлітковому й дорослому віці. Другий різновид сім'ї – «нав'язлива». У ній батьки нав'язують себе дитині, вони постійно контролюють її поведінку, що викликає у дитини сором і злість. У батьків у такій сім'ї часто зустрічаються грандіозні, нереалістичні очікування стосовно до дітей. У подібних умовах можуть виникнути маски фальшивої ідентичності, лицемірні ролі, які діти використовують для захисту. Третій різновид сім'ї – «брехлива». У результаті постійної неправди, що культивується у такій сім'ї, домінуючою емоцією в дитини стає сором, відбувається деперсоналізація, втрачається почуття реальності. Четвертий різновид сім'ї – «непослідовна, ненадійна». У ній те, що сьогодні схвалюється, завтра засуджується, що вихваляє батько, то критикує мати. У результаті порушується стабільність супер-его дитини, що може стати однією із причин порушення її соціалізації [6].

У будь-якому сучасному суспільстві існують гласні й негласні норми, що регулюють взаємини між батьками й дітьми. Гласні, або ж привселюдні норми регламентуються законом, дотримання їх є обов'язковим, порушення юридично караються законом. Відхід же від негласних норм області права не стосується і регулюється лише мораллю [7].

Аналіз різних досліджень в області вивчення взаємин між батьками й дітьми показав, що батьки часто вимагають від дітей тих норм поведінки, які самі не завжди виконують. Цікаво,

що до своєї поведінки дорослі, як правило, ставляться більш лояльно, ніж до аналогічної поведінки дитини. Таким чином, формується нерозуміння, недовіра в процесі внутрішньосімейного спілкування.

Основна проблема впливу батьків на дитину полягає в тому, що вони не сприймають ні себе, ні дитину такими, якими вони є насправді. Часто оцінки своїх дій і вчинків дітей оцінюються батьками за різними шкалами цінностей. У результаті такого виховання психологічна дистанція між батьками й дітьми росте з кожним роком. Розуміння проблеми часто усвідомлюється самими батьками тоді, коли вже надто пізно ефективно коригувати вже зруйновані взаємини. Тому батькам необхідна психологічна допомога на тому етапі, коли проблема, що назриває і призводить до значного погіршення як психологічного, так і соматичного здоров'я всіх членів родини, батьками ще не досить усвідомлюється. Їм потрібно допомогти опанувати навичками, які сприяли б розвитку позитивних батьківсько-дитячих взаємин [8].

Аналізуючи внутрішньосімейне спілкування, можна стверджувати, що більшості батьків важко дозволити дітям реагувати на якісь життєві проблеми по-іншому, самотійно, не з позиції самих батьків. При цьому вони абсолютизують свій досвід і вимагають такої ж поведінки від дітей. У результаті покірливої слухняності дітей батьки так ніколи й не зможуть довідатися, на що здатна їхня дитина. У найкращому разі вона навчиться робити те, що вміють батьки, повторюючи їх помилки. Однак у кожній людині є право реалізувати свій внутрішній потенціал по-своєму й знайти в ньому свій зміст. Для цього необхідно, насамперед, довіряти дитині й підтримувати будь-які її позитивні починання. У першу чергу, дорослим необхідно відмовитися від штампів у спілкуванні, що випливають із невірних принципів: «Вона повинна думати, відчувати й бажати так само, як я».

Нам видається цікавим той факт, що батьки часто передають негативний стиль поведінки, щиро бажаючи добра своїй дитині. Розбіжності між бажаною й реальною батьківською поведінкою можна розглядати як одну із причин дисгармонії батьківсько-дитячих взаємин. Найчастіше трапляються наступні варіанти помилкової поведінки батьків, які не сприяють гуманізації батьківсько-дитячих взаємин.

1. Батьки прагнуть, щоб дитина зуміла здійснити те, що не вдалося їм або добитися того, чого вони самі не змогли добитися. Наприклад, якщо мати мала музичні здібності, але за певних життєвих обставин їй не вдалося вивчитися музиці, вона прагне віддати в музичну школу свою

дитину й чекає від неї успіхів незалежно від її здібностей.

2. Батьки, не маючи іншого досвіду, вважають, що дитину варто виховувати лише в строгості, «тримати її під контролем» і «її потрібно критикувати, і ні в якому разі не хвалити».

3. Якщо дитина зовні й внутрішньо схожа на свого батька, з яким у матері не склалися стосунки, то вона свідомо прагне, щоб він «не став таким, яким був його батько», і прикладає всі зусилля для того, щоб цього не відбулося, поступаючи при цьому не завжди раціонально.

4. Якщо один з батьків і дитина мають різні темпераменти, наприклад, мати швидка, рухлива, а син у неї – повільний і загальмований, то при взаємодії з ним вона часто не може стримати роздратування: «Ну, давай же швидше!», «Завжди ти копаєшся, через тебе я нічого не встигаю». Вона намагається переробити темперамент дитини, постійно підганяючи його, тому що вважає, що в житті він нічого не буде встигати.

5. Досить часто мати кричить на дитину й лає її через свою хронічну втому, нервову виснаженість, наслідком цього є придушення особистості дитини. У цьому випадку мати неусвідомлено може пригнічувати дитину, мимоволі проявляючи у взаємодії з нею свій тяжкий внутрішній стан.

Дослідження в області батьківсько-дитячих взаємин показують, що лише деякі батьки, взаємодіючи з дітьми, не заважають вільному розвитку особистості дитини, приймаючи дитину такою, як вона є і поважаючи її власні якості. За такого підходу можна чекати прориву в розвитку інтелектуальних здатностей і досягненні успіхів дітей [9].

Головною умовою гуманізації взаємин учителів і учнів, батьків і дітей є відмова вчителя, батька чи матері від тиску, насильства в педагогічному чи виховному процесі. Категоричну відмову від насильства дорослих над дітьми проголошує гуманістична психологія й педагогіка ненасильства.

Формування гуманної поведінки припускає глибоке осмислення багатьох компонентів соціального пізнання особистості. Однією із таких складових є прагнення особистості до свободи, яка досить тісно пов'язана з відповідальністю за свої вчинки. Для прикладу, підліткам властиве прагнення до свободи. Але це прагнення нерідко виявляється небезпечним, оскільки діти цього віку часто не усвідомлюють, що відповідальність – це здатність і бажання відповідати самим за свої вчинки, за свою поведінку, а також приймати не тільки похвалу, а й справедливую критику.

Як справедливо зазначає І. Бех, «почуття відповідальності виступає, з одного боку, дійовим підґрунтям формування і розвитку свободи волі як духовного стрижня людини, а з іншого – заслоном для перетворення її на свавілля» [10], тому дитину важливо поступово підводити до розуміння свободи, підвищуючи в неї рівень відповідальності за свої вчинки і поведінку, тобто рівень її зрілості.

Розуміння свободи пов'язане з визнанням прав іншої людини, оскільки свобода однієї людини закінчується там, де починаються права іншої на те ж саме. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й практики свобода розглядається в якості визнаної багатьма педагогами особливої цінності й служить орієнтиром для ненасильницької, гуманної організації освітнього і виховного процесу.

Свобода особистості, розвиток її «самості», на думку О. Газмана [11], може надати допомогу дітям у конструюванні їхнього внутрішнього світу. Ця допомога може полягати у тому, що та або інша особистісна проблема в ідеалі означається й у цілому вирішується самою дитиною при опосередкованій участі дорослого. У такому випадку дитина сама бере на себе відповідальність за результат своїх дій, не перекладаючи її на педагога, батьків або інших людей, тобто стає суб'єктом своєї життєдіяльності. О. Газман зазначає, що для практичного запуску педагогіки свободи слід вирішити безліч науково-дослідних проблем: у чому проявляється свобода людини протягом кожного вікового періоду? Який простір волі необхідно дитині і який вона здатна досягнути? У чому полягає самовизначення дітей на різних щаблях розвитку? Якою повинна бути допомога дорослого? Серед подібних питань є першорядні. Очевидно, одним з головних, першочергових питань є наступне: за яких умов можливий, а за яких – найбільш імовірний перехід авторитарного дорослого (педагога, батька) якщо не на тверді позиції педагогіки ненасильства, то, принаймні, на позиції відмови від твердих авторитарних вимог, від нічим не обмеженої влади над дітьми й потім – до визнання за ними права бути ні на кого не схожими, іншими, на відміну від дорослих.

Лише глибоке розуміння дитини є для дорослого необхідною умовою переходу на позиції гуманістичної педагогіки, і для усвідомлення цього є надзвичайно важливими гуманістичні постулати виховання, перераховані О. Газманом, а саме:

- дитина не може бути засобом у досягненні педагогічних цілей;
- самореалізація педагога – у творчій самореалізації дитини;

- завжди приймай дитину такою, якою вона є, у її постійній зміні;
- всі труднощі неприйняття переборюй моральними засобами;
- не принижуй достоїнства своєї особистості й особистості дитини;
- діти – носії прийдешньої культури; порівняй свою культуру з культурою зростаючого покоління; виховання – діалог культур;
- не порівняй нікого ні з ким, порівнювати можна результати дій;
- довіряючи – не перевіряй!;
- визнавай право на помилку й не осуджуй за неї;
- умій визнати свою помилку;
- захищаючи дитину, навчай її захищатися [11].

Сформульовані О. Газманом положення можна розглядати як підґрунтя руху дорослого по шляху до справді гуманістичного педагогічного процесу. Оскільки взаємини, які складаються між батьками й дітьми, значною мірою визначаються внутрішнім станом батька чи матері, то змінити їх неможливо без особистісного росту останніх. Поліпшуючи власний стан, батьки благотворно зможуть впливати й на дитину, її стан і розвиток. Вважаємо, що винятково важливим для батьків є вміння зрозуміти й, по можливості, задовольнити свої потреби, тоді й бажання дитини матір'ю і батьком відчуються краще. Дорослі з повагою повинні ставитися не лише до своїх обов'язків, але й до свого відпочинку, смаку, хобі. Досвід роботи з батьками переконує, що батьки не приділяють значну увагу цій частині життя. У результаті того, що батьки не приділяють достатньо часу своєму відпочинку, заняттям улюбленою справою, у них з'являється хронічна втома, яка супроводжується роздратуванням і агресією, що негативно позначається на відносинах з дитиною [9]. Тому батьки повинні почати з себе, адже лише у радісних, задоволених життях батьків виростають позитивно налаштовані на соціум діти.

Дослідники особливо відзначають таку складову батьківсько-дитячих взаємин, як довіра. Батьки часто не довіряють дітям через те, що мають сумнів у тому, що дитина щось зробить не так, як їм потрібно, через це часто виражають сумнів або недовіру власній дитині. Якщо батьки навчаться довіряти своїй дитині й щиро проявляти позитивні почуття, – це буде серйозним їхнім досягненням.

Досвід роботи показує, що, як правило, з виховною метою батьки часто використовують оцінні висловлення на адресу дитини. Це виражається вербально або невербально, при цьому оцінки можуть бути різними: «Це правильно» або «Це нерозумно», «Це добре» або «Це пога-

но» і т. д. Дуже рідко дорослі намагаються зрозуміти, який зміст має конкретне твердження для дитини. Швидше за все, такого роду реакції відбуваються через те, що батьки побоюються наблизитися до розуміння, що відбувається, тому що тоді їм самим треба змінюватися й щось робити для того, щоб дитина усвідомила власну поведінку. А на це в батьків часто немає часу, сил, бажання і, головне, усвідомлення важливості аналізу виникаючих ситуацій у взаєминах з дітьми. Таким чином, батьки раціоналізують свою спонтанну й зручну для них поведінку, прибігаючи до примітивних і неефективних способів спілкування з дитиною. Діти ж дуже легко почувають загрозу негативної зовнішньої оцінки на фізіологічному рівні, і це розхитує деякою мірою нервову систему, викликає тривогу, а іноді навіть страх. Проблема ще збільшується тим, що з'являється постійна залежність від зовнішніх суджень майже всюди, де перебуває дитина, – у будинку, в школі, на вулиці. Оцінки поведінки, звичайно, приносять певну соціальну користь, але, значною мірою гальмують розвиток особистості. Потрібно домагатися, щоб зміст і цінність життєвого досвіду дитина могла оцінити сама. Саме це робить її самодостатньою людиною, здатною відповідати за саму себе [12].

Успіху в розв'язанні специфічних завдань формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин можна досягти, якщо виховання у школі й сім'ї розглядати як єдиний процес. В умовах зміни системи освіти, становлення й розвитку нової парадигми освіти й виховання, усвідомлення педагогічним колективом необхідності внесення істотних змін у практику виховання учнів і прагненням досягти максимальної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості дитини виникає необхідність у спільній діяльності педагогів з батьками.

У цей час адміністрацією, педагогами, шкільними соціальними педагогами та психологами мають бути визнані актуальними й доцільними пошук нових способів взаємодії з батьками, метою яких є розвиток активної педагогічної позиції батьків у процесі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, а також нейтралізація негативних моментів, що існують у цих взаєминах.

При цьому доцільно враховувати наступні фактори, що розкривають особливості міжособистісних взаємин у сім'ї: спосіб життя й поведінку в сім'ї; моральний і культурний рівень батька й матері; взаємини їх один з одним; відношення батька й матері до своєї дитини; усвідомлення й розуміння ними цілей, завдань сімейного виховання й засобів, способів їх досягнення.

Названі фактори лягли в основу класифікації сімей за мірою їх виховного впливу на дітей, які виокремила В. Даринська [9]. За її класифікацією, сприятливими для формування особистості є ті сім'ї, де є обоє батьків й не менше двох дітей, де вміють доцільно й змістовно організувати життя й діяльність її членів, а у внутрішньосімейних взаєминах панують повне взаєморозуміння, демократичний стиль спілкування й поведінки. Такій сім'ї властива позитивна трудова й моральна атмосфера, культурне й раціональне дозвілля; у батьків досить високий рівень освіти, загальної культури й педагогічної підготовленості. Матеріальне становище такої сім'ї задовільне або гарне.

Сприятливо-нестійкими вважаються сім'ї, які виявляють в основному позитивний вплив на виховання дітей. Як правило, у сім'ї 1–2 дитини, батьки люблять дітей, прагнуть створити всі умови для їхнього сприятливого розвитку. Моральна й трудова атмосфера тут позитивна. Однак немає повного взаєморозуміння між дорослими, тому між ними часто виникають конфлікти. У батьків, як правило, невисокий рівень загальної культури, недостатня освіта і педагогічні уміння. Ці сім'ї можуть бути як повними, так і з дезорганізованою структурою. Матеріальне становище середнє.

Несприятливими для формування особистості дитини є сім'ї, для яких духовні потреби другорядні; натомість переважають матеріальні, що й робить малоефективним розвиток дітей. Нерідко один з батьків веде аморальний спосіб життя. Для сім'ї характерні споживацтво як життєвий ідеал, низький рівень освіти, культури. Ці батьки, хоча й відвідують школу, вислуховують учителів, однак не завжди спроможні впливати на дітей педагогічними виховними засобами, що призводить до авторитарного стилю спілкування, взаємного нерозуміння. Звідси – невміння розумно організувати життєдіяльність сім'ї, небажання проводити спільне дозвілля через відсутність культурних запитів з боку дорослих і занадто різних інтересів дітей і батьків. Матеріальне становище полярне – іноді це сім'ї з значним достатком, іноді характеризується бідністю.

До вкрай несприятливого типу відносяться сім'ї з аморальним мікрокліматом і негативним впливом на розвиток дитини. Для них характерні ослаблена морально-трудова атмосфера, постійна конфліктність, антипедагогічне ставлення до дітей, нервозність у взаєминах між іншими членами сім'ї, відсутність загальної культури й духовних запитів. Матеріальне становище, як правило, важке.

Виокремлення типів сімей за їхнім виховним впливом на дитину передбачає проведення цілеспрямованої роботи з батьками з урахуванням діагностики сім'ї й досягається шляхом впровадження інформаційно-методичного комплексу з проблеми формування гуманних міжособистісних взаємин у сім'ї.

Отже, все викладене вище засвідчує, що розвиток гуманістичних тенденцій у практиці сімейного виховання пов'язаний з розумінням дитини як рівного дорослому співрозмовника, що так само, як і дорослий, перебуває в стані особистісного розвитку. Найважливішою умовою особистісного розвитку як дорослого, так і дитини є їхній рівноправний діалог, а головним показником наявності позитивної динаміки взаємин дорослих і дітей у напрямку їхньої гуманізації є відмова від авторитарної позиції дорослих стосовно дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Законодавче забезпечення та реальний стан дотримання прав дитини в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://static.rada.gov.ua/zakon/new/par_sl/sIS2212110.htm.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Петровская Л. А. Самоутверждение: пути истинные и ложные : беседа психолога / Лариса Андреевна Петровская. – М. : Знание, 1987. – 61 с.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании / Василий Александрович Сухомлинский ; [сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик]. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1985. – 270 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / Антон Семенович Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – 783 с.
6. Венгер А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – М. ; Рига : Эксперимент, 2000. – 184 с.
7. Арутюнян М. Легко ли быть родителями? Взрослые и дети: союз, конфликт, компромисс / М. Арутюнян, М. Земнов. – М. : МП «ВЕЛЕС», 1991. – 192 с.
8. Коваленко Л. А. Педагогика родителям / Л. А. Коваленко. – М. : Педагогика, 1991. – 208 с.
9. Даринская В. М. Радость семейного общения / Валентина Михайловна Даринская. – Воронеж, 2000. – 128 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
11. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
12. Азаров Ю. Семейная педагогика / Юрий Азаров. – М. : Аргументы и факты, 1993. – 608 с.

ВИХОВАННЯ РОЗРАДИ ЯК ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ)

У статті висвітлюються результати експериментальної роботи з виховання духовної цінності розради у студентів медичних коледжів, визначені основні напрямки досліджуваної якості, показано основні підходи організації виховного процесу й готовності молоді до виконання свого професійного обов'язку.

Ключові слова: дослідно-експериментальна робота, духовна цінність, розрада, студенти, медичний коледж.

В статті высвечиваются результаты экспериментальной работы по воспитанию духовной ценности утешения у студентов медицинских колледжей, определены основные направления исследуемого качества, показаны основные подходы организации воспитательного процесса и готовности молодежи к выполнению своего профессионального долга.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа, духовная ценность, утешение, студенты, медицинский колледж.

In this paper the results are displayed the experimental work of education spiritual solace values in students of medical colleges, the study identified key areas of quality, shows the basic approach of the educational process and readiness of youth to fulfill their professional duty.

Key words: research and experimental work, spiritual value, comfort, students, Medical College.

Постановка проблеми. Виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності є надзвичайно важливою проблемою на сучасному етапі розвитку і становлення медичної освіти, що відображає гуманістичні цінності і потреби сучасного суспільства. Наявність у людини духовних цінностей спрямовує її на прояви у відносинах з іншими людьми справедливості, правдивості, доброти, милосердя, щирості, розради, вміння покладатися у складних ситуаціях на власний досвід, розум і почуття.

З'ясовано, що подоланню різних негативних станів людини сприяє прояв стосовно неї такої духовної цінності, як розрада – заспокоєння, відгук на людські негаразди. Розрада може реалізуватися через спілкування і через практичні дії. За своєю сутністю розрада пацієнта полягає у взаємодії людини з людиною, в основу якої покладаються етичні вимоги, моделі моральної поведінки, вміння здійснювати оціночні судження за допомогою моральних переконань.

В історії світової і вітчизняної медичної науки і практики сформувався ідеал медичного працівника як носія специфічних для цієї професії якостей – милосердя, співчуття, емпатії, чуйності, доброчесності, акуратності, терпимості, делікатності, розради, вміння зберігати лікарську таємницю, що знайшло концентроване відображення в Етичному кодексі медичного працівника, побудованого на спільних для всього людства ідеях правди, добра і краси.

Аналіз досліджень. Різні аспекти формування розради як духовної цінності досліджува-

ли О. Кайріс в контексті емпатійної педагогіки [1], Н. Караульна – у духовному житті особистості [2], В. Кулініченко – як складову біоетики [3], Х. Мазепа [4; 5], М. Шегедин [6] – у виховному процесі медичного коледжу.

Наша стаття ставить за мету аналіз результатів контрольного зрізу вихованості розради як духовної цінності у студентів медичного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Після завершення формувального етапу експерименту проводились заключні зрізи, які за методикою були аналогічними тим, що використовувалися на етапі констатації [7]. Такі зрізи проводилися як в експериментальній групі, де робота проводилася відповідно до розроблених нами педагогічних умов, так і в контрольній групі, виховання в якій відбувалося за традиційною методикою.

Проведення бесіди, спрямованої на з'ясування розуміння студентами поняття «духовні цінності», показало, що в експериментальній групі ґрунтовні знання у цій галузі має 56,7% студентів, дещо звужене розуміння характерне для 20,3% студентів, поєднання правильних і певною мірою помилкових уявлень зафіксовано у 15,1% студентів; не змогли розкрити це поняття 7,9% студентів.

У контрольній групі результати були гіршими. Повні правильні відповіді щодо предмету обговорення дало 12,5% студентів, неповні правильні відповіді – 24,6% студентів, поєднання правильних і неправильних поглядів виявлено у 38,2% студентів, не змогли дати ніякої відповіді 24,7% студентів.

Розраду до духовних цінностей віднесло 74,6% студентів експериментальної групи і 5,6% студентів контрольної групи.

Нас цікавило, що студенти медичного коледжу вкладають у поняття «розрада». Результати опитування показали, що в експериментальній групі правильні змістовні відповіді дало 50,6% студентів. 19,4% студентів цієї групи мали про розраду дещо поверхові знання; окремі характеристики для розкриття сутності розради одержали від 23,1% студентів, не змогли дати відповіді 6,9% студентів експериментальної групи.

У контрольній групі відповіді на запитання щодо сутності поняття «розрада» розподілилися таким чином: 12,7% студентів дали повні правильні відповіді, 14,2% студентів виявили поверхові знання, 43,3% студентів застосували окремі характеристики для його пояснення, 29,8% студентів не дали ніякої відповіді.

Потребу у духовній розраді пацієнтів відчувало 65,4% студентів експериментальної групи і 47,5% студентів контрольної групи. Мало досвід прояву розради 53,8% студентів експериментальної групи і 35,6% студентів контрольної групи.

Наявність у себе високого рівня вмінь розраджувати іншого визнало 50,5% студентів експериментальної групи; 20,3% студентів відзначали, що вони мають добрі вміння щодо прояву розради, але не завжди переконані в їх дієвості; 15,6% студентів вважали свої вміння недостатньо сформованими; 13,6% студентів не змогли адекватно оцінити наявні в них уміння розради.

У контрольній групі розподіл відповідей на це запитання мав такий вигляд: високий рівень сформованості у себе вмінь здійснювати розраду визнало 12,2% студентів, оптимальний рівень – 22,6% студентів, недостатність відповідних умінь відзначило 40,2% студентів; 25,0% студентів не дали відповіді на це запитання.

Порівняння наведених даних показує, що в експериментальній групі спостерігалось не тільки підвищення рівня усвідомлення сутності розради, а й адекватне оцінювання наявних для цього вмінь, тоді як у контрольній групі зафіксована досить помітна чисельність студентів, які не тільки не розуміють сутності розради, а й не можуть співвіднести її прояв з певними діями.

Робота над проблемними ситуаціями засвідчила, що за цим напрямом діагностики до високого рівня вихованості духовної цінності розради пацієнта в експериментальній групі належало 53,6% студентів, до оптимального рівня – 22,4% студентів, до середнього рівня – 14,5% студентів, до низького рівня – 9,5% студентів.

У контрольній групі за наслідками розв'язання проблемних ситуацій до високого рівня вихованості духовної цінності розради па-

цієнта віднесли 11,6% студентів, до оптимального рівня – 22,2% студентів, до середнього рівня – 40,0% студентів, до низького рівня – 26,2% студентів.

Як бачимо, кількісний розподіл студентів за рівнями відповідно до результатів застосування методу розв'язання проблемних ситуацій в експериментальній групі був кращим за той, що зафіксований у контрольній групі.

Оцінка вмінь студентів розраджувати іншого (рольові ігри) також засвідчила існування суттєвих відмінностей між учасниками експериментальної і контрольної груп: більш високі оцінки одержали студенти, з якими проводилася спеціально організована робота в контексті розробленої нами системи виховної роботи.

Аналіз результатів заключних зрізів дав змогу визначити рівні вихованості у студентів експериментальної і контрольної груп духовної цінності розради пацієнта за показниками когнітивного, емоційного, мотиваційного і практичного компонентів.

Розподіл студентів за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників когнітивного компонента подано в табл. 1.

Таблиця 1.
Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками когнітивного компонента, %.

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	12,5	54,7
Оптимальний	19,3	21,2
Середній	43,7	18,6
Елементарний	24,5	5,5

З табл. 1 видно, що різниця між кількістю студентів експериментальної і контрольної груп, які перебували на високому рівні досліджуваних властивостей, становила $54,7 - 12,5 = +42,2\%$, для оптимального рівня вона дорівнювала $21,2 - 19,3 = +1,9\%$, для середнього рівня – $18,6 - 43,7 = -25,1$, для елементарного рівня – $5,5 - 24,5 = -19,0\%$.

Отже, внаслідок проведеної роботи в експериментальній групі збільшилася кількість студентів, які належали до високого та оптимального рівнів вихованості духовної цінності розради пацієнта. Щодо середнього та елементарного рівнів, то тут, навпаки, спостерігалось зменшення кількості експериментальної групи порівняно з контрольною.

Розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників емоційного компонента подано в табл. 2.

Таблица 2.
Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками емоційного компонента, %.

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	11,8	54,2
Оптимальний	18,7	22,3
Середній	45,6	19,1
Елементарний	23,9	4,4

Наведені в табл. 2 дані показують, що за провадження розроблених нами педагогічних умов підвищення ефективності виховання у студентів медичного коледжу такої духовної цінності, як розрада пацієнта, в контрольній групі відбулися позитивні зрушення в показниках емоційного компонента цього особистісного утворення. На високому рівні різниця між студентами експериментальної і контрольної груп становила $54,2 - 11,8 = +42,4\%$, на оптимальному рівні $- 22,3 - 18,7 = +3,6\%$, на середньому рівні $- 19,1 - 45,6 = -26,5\%$, на елементарному рівні $- 4,4 - 23,9 = -19,5\%$.

Розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників мотиваційного компонента подано в табл. 3.

Таблица 3.
Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками мотиваційного компонента, %.

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	12,2	55,0
Оптимальний	19,1	22,1
Середній	44,5	19,3
Елементарний	24,5	3,6

Як засвідчують дані табл. 3, в експериментальній групі, де використовувалася запропонована нами система виховної роботи, кількість студентів, яких ми за результатами заключних зрізів віднесли до високого та оптимального рі-

Рівні вихованості у студентів експериментальної і контрольної груп медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта до формувального етапу експерименту та після його завершення, %.

Рівні	Кількість			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	10,1	11,6	10,2	54,1
Оптимальний	16,7	18,6	16,5	22,0
Середній	45,3	44,8	46,3	18,8
Елементарний	27,9	25,0	27,0	5,1

внів вихованості духовної цінності розради пацієнта, становила значно більший відсоток, ніж у контрольній.

Різниця на високому рівні між кількістю студентів експериментальної і контрольної групи склала $55,0 - 12,2 = +42,8\%$, на оптимальному рівні $- 22,1 - 19,1 = 3,0\%$, на середньому рівні $- 19,3 - 44,5 = -25,2\%$, на елементарному рівні $- 3,6 - 24,5 = -20,9\%$.

Розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників практичного компонента подано в табл. 4.

Таблица 4.
Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками практичного компонента, %.

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	10,2	52,6
Оптимальний	17,3	22,7
Середній	45,4	18,4
Елементарний	27,1	6,3

З табл. 4 видно, що в студентів експериментальної групи зафіксовано значно вищі рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта за показниками практичного компонента. Це виявлялося в уміннях цих студентів послуговуватися медичною етикою у власній поведінці та реальних уміннях і навичках розраджувати пацієнтів.

Відсоткова різниця на високому рівні становила $52,6 - 10,2 = +42,4\%$, на оптимальному рівні $- 22,7 - 17,3 = +5,4\%$, на середньому рівні $- 18,4 - 45,4 = -27,0\%$, на елементарному рівні $- 6,3 - 27,1 = -20,8\%$.

Узагальнення результатів щодо рівнів вихованості у студентів досліджуваних властивостей за всіма компонентами дала змогу вирахувати кількість студентів експериментальної і контрольної групи, що належали до високого, оптимального, середнього та елементарного рівнів вихованості духовної цінності розради пацієнта, порівняти одержані дані з даними констатації (табл. 5).

Таблица 5.

Порівняння даних табл. 5 засвідчує, що в експериментальній групі, де запроваджувалися розроблені нами педагогічні умови й апробувалася система виховної роботи, відбулися позитивні зміни в рівнях вихованості духовної цінності розради пацієнта. Підтвердженням цього стало помітне збільшення кількості студентів, які належали до високого й оптимального рівнів, і зменшення чисельності тих, котрі перебували на середньому та елементарному рівнях.

В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем вихованості духовної цінності розради пацієнта збільшилася на $54,1 - 10,2 = +43,9\%$. Ці студенти мали ґрунтовні знання щодо медичної етики і духовних цінностей взагалі, а й усвідомлювали сутність і значення духовної цінності розради у житті окремої людини і власній професійній діяльності. Для них характерною була сформованість емоційної сфери, стійкість духовних переконань, ціннісних орієнтацій та гуманістичних ідеалів. Вчинки здійснювалися на основі моральних переконань з гуманістичних мотивів, виявлялися стійкі вміння і навички розради.

Збільшилася кількість студентів з оптимальним рівнем на $22,0 - 16,5 = +5,5\%$. Характерними ознаками цієї групи студентів були добрий розвиток гуманістичних якостей; хороші знання про духовні цінності і сутність розради. Водночас, хоча їхня поведінка є моральною, емоційна сфера досить сформованою, мотиви, якими вони послуговуються розраджуючи інших, іноді зумовлювалися бажанням отримати заохочення, похвалу. Ці студенти проявляли невпевненість в обраній стратегії, що звужувало вміння розради, однак вони вміють співчувати, зацікавленні у власному духовному зростанні, активно працюють над собою, намагаються розвинути в собі необхідні духовні якості з тим, аби уникати негативних «зривів» у поведінці і стосунках з можливими пацієнтами, прагнуть контролювати і аналізувати свої вчинки.

На середньому рівні кількість студентів зменшилася на $18,8 - 46,3 = -27,5\%$. Найбільш яскравими ознаками цього рівня були формальність і недостатнє усвідомлення знань про медичну етику і духовні цінності, що відповідним чином позначалося на їхній поведінці; прояв вибірковості у ставленні до оточуючих і можливих пацієнтів; сприйняття розради лише як елементу професійної діяльності; імітація чуйності і співчуття для задоволення власних егопотреб.

Помітно зменшилася кількість студентів з елементарним рівнем вихованості духовної цінності розради пацієнта ($5,1 - 27,0 = -21,9\%$). Знання цих студентів про медичну етику і духовні цінності помилкові або обмежені, що нега-

тивно позначається на їхній поведінці. Вони не хочуть і не вміють розраджувати пацієнтів, залишаються байдужими до їхніх проблем; у них відсутнє бажання працювати над собою, що пояснюється завищеною самооцінкою, або, навпаки, закомплексованістю і невпевненістю у собі. Студенти з елементарним рівнем не знають, як правильно діяти в тій чи іншій ситуації, керуються здебільшого імпульсивними потягами та егомотивами.

У контрольній групі розподіл студентів за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта здійснювався аналогічно до описаних вище характеристик. Наповнюваність високого рівня тут збільшилася на $11,6 - 10,1 = +1,5\%$, оптимального рівня – на $18,6 - 16,7 = +1,9\%$; кількість студентів із середнім рівнем зменшилася на $44,8 - 45,3 = -0,5\%$ і з елементарним рівнем – на $25,0 - 27,9 = -2,9\%$.

Результати заключних зрізів, які проводилися в експериментальній та контрольній групі, засвідчили позитивні зміни в рівнях вихованості у студентів духовної цінності розради пацієнта.

В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем вихованості духовної цінності розради пацієнта збільшилася на $43,9\%$, з оптимальним рівнем – на $5,5\%$, із середнім рівнем зменшилася на $27,5\%$, з елементарним рівнем – на $21,9\%$.

У контрольній групі кількість студентів з високим рівнем збільшилася на $1,5\%$, з оптимальним рівнем – на $1,9\%$, із середнім рівнем зменшилася на $0,5\%$ і з елементарним рівнем – на $2,9\%$.

Таким чином, розроблені й апробовані нами педагогічні умови підвищення ефективності виховання у студентів медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта довели свою правомірність.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів виховання у студентів медичних коледжів розради як духовної цінності і є лише складовою педагогічних технологій виховного процесу щодо розглянутої проблеми. Подальшої розробки потребують можливості міждисциплінарного підходу, а також виховні технології виховання розради як духовної цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кайріс О. Д. Емпатійна педагогіка: від співчуття до співдії / О.Кайріс // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 2. – С. 113–115.
2. Караульна Н. В. Сутність духовності та її роль в особистому бутті / Н. В.Караульна // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія. – Випуск 27. – К., 1998. – С. 26–28.

3. Кулініченко В. Філософсько-світоглядні засади біоетики / В. Кулініченко // Практична філософія. – 2000. – № 3. – С. 37–43.
4. Мазепа Х. Інтегративний підхід до організації виховної роботи в медичному коледжі / Х. Мазепа // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 150–155.
5. Мазепа Х. Організація виховної роботи в медичному коледжі / Х. Мазепа // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 276–285.
6. Шегедин М. Б. Участь України в міжнародному співробітництві з питань вдосконалення медсестринської освіти та сестринської справи / М. Б. Шегедин // Медичні перспективи. – Дніпропетровськ, 1999. – Т. 4. – № 3, Ч. 1. – С. 14–18.
7. Примачок Л. Л. Діагностика сформованості духовної цінності розради у студентів медичного коледжу / Л. Л. Примачок // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей і учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. 13, кн. 2. – С. 471–480.

УДК 378.14.034:246

Рашковська В. І.

ІНТЕГРАТИВНІ СВІТОГЛЯДНО-ПЕДАГОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРАВОСЛАВНОГО ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті аналізуються інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва (канонічність, софійність, соборність, світлоносність), які використовуються в педагогічній технології духовного розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: *духовний розвиток, канонічність, софійність, соборність, світлоносність.*

В статье анализируются интегративные мировоззренческо-педагогические характеристики православного изобразительного искусства (каноничность, софийность, соборность, светоносность), которые используются в педагогической технологии духовного развития будущего учителя

Ключевые слова: *духовное развитие, каноничность, софийность, соборность, светоносность.*

In the article integrative view-pedagogical descriptions of orthodox fine art (canon, softynost, cathedral, luciferous), which are used in pedagogical technology of spiritual development of future teacher, are analysed.

Key words: *spiritual development, canon, softynost, cathedral, luciferous.*

Постановка проблеми. Духовний розвиток майбутнього вчителя є детермінантою його професійної підготовки у вищому навчальному закладі й визначається як цілеспрямований, особистісно-орієнтований і спеціально організований навчально-виховний процес. Характер професійного педагогічного спілкування визначається рівнем духовного розвитку вчителя, тому духовність стає його провідною професійною характеристикою, яка посідає визначальне місце в структурі якостей педагога.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Шляхи духовного розвитку майбутнього вчителя напрацьовані в багатьох теоретико-методичних працях науковців (А. Алексеєнко, В. Братусь, В. Зеньковський, В. Кремінь, О. Пехота, Е. Помиткін, С. Пролєєв, Л. Сурова, Т. Тхоржевська, К. Ушинський, Т. Флоренська, Є. Шестун, О. Шикун та ін.). Разом з тим, проблема використання православного образотворчого мистецтва з метою духовного розвитку особистості майбутнього вчителя вивчена недостатньо мірою.

Мета статті – подати розроблені нами інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва

(канонічність, софійність, соборність, світлоносність) та виявити особливості їх використання в духовному розвитку майбутнього вчителя.

Викладення основного матеріалу. Залучення до педагогічного процесу розроблених нами інтегративних світоглядно-педагогічних характеристик православного образотворчого мистецтва здійснюється послідовно, відтворюючи логіку поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя. В якості прикладів проаналізуємо педагогічний потенціал здобутків православного іконопису та храмового зодчества.

Канонічність. Використання православного образотворчого мистецтва в педагогічному процесі розпочинається з вивчення історії створення й написання ікони; дослідження описаних у літературі місць перебування ікони; знайомства з сюжетом та його відповідність тексту Біблії, житію святого; визначення морально-повчального значення через тлумачення прикладу, що подає ікона. В наведеному переліку найбільшою мірою залучається інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика канонічності. Використання цієї характеристики є педагогічно значущим з декількох причин. По-перше, каноніч-

ність поєднує в собі пізнавальну, мистецьку, аксіологічну та онтологічну функції, що формує цілісне сприйняття художнього образу. По-друге, канонічність у зображенні образу не підлягає змінам, а отже, може бути джерелом неспотвореної історичної інформації, засобом виховання історією. По-третє, самобутність мистецьких проявів канону зумовлюється національними особливостями, а тому майбутній вчитель може художніми засобами прилучитися до національної духовної традиції. Канонічність є художнім втіленням історичних, філософських, національних, моральних мистецьких критеріїв та традицій.

Визначні живописці середньовіччя, в основному безіменні для нас, вміли зобразити духовні таємниці й залишили неперевершені взірці мистецтва світового значення. Кожен з них не мислив себе творцем власного світу ідей та фантазій, а вважав себе служителем Істини. Іконописець не міг зазіхати на виключне авторство, тобто відстоювати власність на Істину. Від ікони вимагається не відображення духу часу, а єдиних і вічних істин християнства.

Ікона є свідченням Істини, яка не вимагає оновлень чи доповнень, тому в ній не допускаються самомилування та множинність поглядів автономного художника. Канон передбачає не відокремлення, а включення митця в соборну художню творчість. У такій соборній творчості особистість художника втілює себе не у самотвердженні, а в самовіддачі та служінні істині.

Іконописець, котрий живе в канонічній традиції, поєднується з її досвідом, а не являється лише ілюстратором текстів Євангелія для неграмотних. Він – свідок, котрий «ущільнює її духовний зміст і духовний досвід засобами живопису. Наслідування канону допомагає зберегти рівень духовності, не дивлячись на різні ступені духовного розвитку окремого майстра» [4, с. 24]. Таким чином, канон поєднує одкровення істини з багатоманітним досвідом її сприйняття. Дотримання канону духовно мобілізує творчі сили митця на художнє втілення істини. Нестача творчих сил митця компенсується канонам, адже неповнота особистісного досвіду збагнення Первообразу компенсується повнотою його духовного змісту в мистецькому каноні.

За православним світоглядом, весь світ сприймається як збірка інформації, збагнути духовний зміст якої можна лише оволодівши навичками символічного «читання» канонічних мистецьких «текстів». Наприклад, християнський догмат Трійці довершено втілений художніми засобами в іконі «Трійця» А. Рубльова. Три ангели сидять за столом, у них майже однакові лики, адже в християнстві Бог – один, але в

Трьох ликах, що втілено канонічними художніми засобами живопису. Зокрема, в основі композиції ікони – коло (символ вічності), що описує фігури Ангелів, які стосовно центра знаходяться на однаковій відстані. Царствене, владне положення Ангелів підкреслюється тим, що вони сидять на престолі, їх крила нагадують про приналежність до духовного світу, а скіпетри в руках свідчать про владу й могутність.

Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика канонічності простежується як художня вимога в іконописі, так і в православній архітектурі храму.

За канонам, інтер'єр православного храму поділяється на три частини (притвор, основна частина, вівтар), які символічно співвідносяться з людиною (дух–душа–тіло) та вектором її духовного розвитку (з Заходу на Схід). Символічно усвідомлення необхідності духовного розвитку починається з притвору, орієнтованого на захід і закінчується вівтарем, орієнтованим на схід, де іконостас художніми засобами подає шляхи духовного зростання – від «житейських опікувань» до духовності.

Канонічні вимоги до інтер'єру православного храму аналогічні вимогам до його екстер'єру, оскільки недотримання канонів спотворює духовний вимір здобутків образотворчої православної спадщини. Така закономірність простежується, зокрема, на прикладі храмового зодчества. Так, храм Христа Спасителя в Москві та Ісаковського собору в Петербурзі є шедеврами світової архітектури, проте вони є неканонічними.

В канонічному змісті храм втілює собою корабель, що пливе серед бурхливих хвиль життєвого моря. За аналогією з кораблем, у храмі має бути «носова» й «кормова» частини, за якими, згідно канону, споглядач орієнтується як у будівлі храму, так і в особистісному напрямку духовного «путі» – із заходу на схід. Коли стати біля Ісаковського собору, не визначається, де є схід, тому що зовнішніх ознак місця знаходження вівтаря, що канонічно орієнтований на схід, немає.

У храмі Христа Спасителя також не простежується канонічності, оскільки всі чотири зовнішні сторони храму мають вигляд однакових входів. Східна частина, де має бути вівтарна апсида, оброблена у вигляді входу, як і всі інші, хоча фактично вхід там відсутній. Архітектурна невизначеність канонічності «обезличує» храм з усіх сторін, що ускладнює його символічне «читання».

Отже, канон є не зовнішнім примушенням, а художнім втіленням духовного світу як невербального засобу спілкування з ним через символічне читання його змісту. Завдяки канонічній

стійкості, православне образотворче мистецтво, написане за канонами, завжди пізнається в різні історичні епохи, адже канонічна мова залишається незмінною. Тому і наша національна іконописна скарбниця залишається актуальною і ми покликані навчитись «читати» її. Як писав Є. Трубецької: «Німа протягом багатьох віків ікона заговорила з нами тією ж мовою, що і з нашими віддаленими предками» [6, с. 38]. Завдяки канонічній мові ікона звертається до людини і відкриває їй духовний світ, свідчить, що в матеріальному світі вона повинна зробити те, що відповідає духовному світу.

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики канонічності дає потенційну можливість майбутньому вчителю відкрити духовний, невидимий світ. Ікона художніми засобами засвідчує, що духовний світ є умозбагненим, вона робить його видимим, зображеним художніми засобами. У педагогічному плані здійснюється збагачення інтелекту невербально-споглядальними методами пізнання, сприйняття взаємопроникності двох світів, розуміння майбутнім вчителем мистецтва як невербального засобу духовного розвитку, до якого можна залучитися.

Софійність. Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика канонічності пов'язана з характеристикою **софійності**. Софійність образотворчого православного мистецтва базується на святоотецькому вченні про Софію-Премудрість, яка «від віку була художницею при Господі», як йдеться в книзі переповісток Соломонових (VIII:30). У Біблії вказується, що Премудрість була головною і безпосередньою художницею світу, яка привела до згоди, співзвуччя й гармонії все творіння Боже. Дослідник софіології В. Бичков пише, що саме Софія брала участь у «прикрасі» світу [1, с. 193].

Момент софійності краси і мистецтва займає важливе місце у в давньоруському світогляді. Власне мудре творіння світу привело його до краси, і «мудра краса» набула статусу «істинної краси» в давньоруській культурі. Софіологія є нашим національним самобутнім надбанням. Висока цінність мудрості підкреслювалась культурою Київської Русі, зокрема, у текстах Ізборника 1073 р.: «Блага мудрость паче силы», «Мудрость съмеренаго възвышитъ главу его и посреду сановитыхъ посадити», – стверджується в Ізборнику [3, с. 209].

Характеристика софійності збагачує і доповнює характеристику канонічності тим, що софійність органічно поєднує в художньому образі красу, мудрість та мистецтво (красивим є те, що притаманно «вищій, мудрій» красі). Софійність мистецтва розкривається через збагачення спе-

цифічних колористично-композиційних прийомів образотворчого православного мистецтва (колористики, світла, жести, іконічно-часових прийомів, «зворотної» перспективи та ін.). За допомогою їх символічного читання відтворюється мистецька аксіологія, розкриваються знання духовно-педагогічного потенціалу образотворчого православного мистецтва.

Наприклад, використання «зворотної» перспективи в «Трійці» А. Рубльова – це не звичайний композиційний прийом, а високе духовне прозріння іконописця. Цей прийом є символічним приєднанням до духовного світу, «запрошення» увійти в його глибину. Лінії, які розгортаються в іконі, йдуть у нескінченність. Чим глибше людина «ввійде» в духовний простір, тим ширшого діапазону бачення набуде. Світ ікони нескінченний, як безкінечні можливості пізнання світу.

Поглиблене символічне «читання» містять зображення над головами Ангелів. Над першим – дерево – символ «древа життя», що є «любов, від якої відпав Адам». Над другим Ангелом піднімаються легкі струнки палати будинку, що «читається», як дім Авраама. Над третім Ангелом – зображення гора, яка символізує духовне зростання особистості.

Колористичну основу ікони «Трійця» складають три кольори: блакитний, темно-вишневий і зелений. У такому виборі колористики прихований глибокий символічний зміст, так само як і в способах застосування їх до кожної фігури. Блакитний колір єдине всіх ангелів, він є в кожній фігурі, оскільки належить небесному світу, що уособлює вічну Істину. Темно-вишневий тон символізує жертвну любов. Він домінує в одязі середнього Ангела, а також у дуже розбіленому вигляді офарблює хітон праворуч сидячого Ангела [5, с. 136].

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики софійності уможливорює розширення напрацювань невербальних способів отримання знань; розуміння специфічних образотворчих прийомів; збагачення знань з мистецько-педагогічного потенціалу здобутків образотворчого православного мистецтва; розвиток особистісного прагнення до софійності як духовної краси.

Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика софійності пов'язана з **соборністю**. Соборність визначається декількома світоглядно-моральними аспектами: на рівні природи, навколишнього середовища, соціуму, держави, окремої особистості. Залучення цієї характеристики сприяє розвитку системності морально-етичної орієнтації майбутнього вчителя на вище наведених рівнях.

Наприклад, використання архітектури храму як Премудрої соборної єдності всесвіту, природи, Творця, творіння, людини символічно подає зміст духовної єдності людини і світу (софійність мистецтва). Ієрархічний принцип світобудови як основна домінанта духовно-впорядкованого світогляду на всіх рівнях наочно втілений в довершених архітектурних формах і досконалої пропорції храмового простору. Спілкування з ним розвиває соборне мислення, що не прагне відстояти особисту думку, а бажає, щоб усі люди поєдналися в соборній єдності.

Духовне сприйняття рівнів природи, навколишнього середовища, соціуму, держави та окремої особистості було розвинуто на Русі. Простір Русі збирав навколо себе людей, почуття єдності всіх з усіма, яке можна назвати соборною свідомістю.

Давній русич сприймав і усвідомлював природу як простори, на яких створювалася вітчизняна державність, культура, історія та зростала духовність його особистості. Соборність стала однією із головних духовних умов національної єдності та створення могутньої і міцної держави, якою була Київська Русь.

Архітектура давньоруського храму втілює Премудрість, у якій особливе місце належить вінцю творіння – людині. Вона покликана об'єднати в гармонійну цілісність і природу, і соціум на ґрунті особистісних духовних змін. Використання характеристики соборності сприяє формуванню екологічної свідомості як відповідальності людини перед світом і природою (через соборність мистецтва). Залучення символічного читання храмового зодчества розвиває «ландшафтне мислення» й «пейзажне мислення», які сприяють усвідомленню відповідальності людини за природу.

Тому на Русі постійно простежувався зв'язок між внутрішніми та зовнішніми просторовими відчуттями. Думка про домінування всезагального над індивідуальним складала основу світогляду, формувала «пейзажне й ландшафтне мислення». Соборність знову актуальна для укріплення нашого духовного імунітету проти руйнівних соціальних теорій та чужих цінностей.

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики соборності розвиває соборне мислення, (зокрема, «пейзажне й ландшафтне, екологічне мислення») особистості, подає мистецькими засобами ієрархію й підпорядкованість її внутрішнього світу. Доцільно підкреслити, що особливістю соборного мислення є не відстоювання власної думки, а бажання, щоб всі люди об'єдналися на духовному ґрунті в єдиній для всіх істині.

Таким духовним підґрунтям є просвітлення внутрішнього світу особистості духовним світлом. Невипадково в іконі «Софія – Премудрость Божа» Софія має людське вогняне обличчя, оскільки духовний вогонь спопеляє пристрасті й просвітлює душу, сприяє збагаченню і розширенню софійного і соборного мислення. До цього процесу залучається і світоглядно-педагогічна характеристика світлоносності, яка інтегрує педагогічний потенціал всіх вище наведених характеристик.

Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика *світлоносність* відтворює художніми засобами етапи «просвітлення» внутрішнього світу особистості. Канонічна ікона обов'язково світлоносна, оскільки пишеться світлом, ікона не має зовнішнього джерела світла, немає тіней. Духовна особистість у православ'ї уподібнюється світлу, адже Христос сказав про себе: «Я світло світу» (Ін. 8.12). Своїм учням він говорив: «Ви – світло світу» (Мф. 5.14), «Світло від світла» (Символ віри). Тому Світлом, яке лине з внутрішнього світу, осяяні ікони святих.

Тісно пов'язане зі світлом зображення німбу над головами святих. У сюжетах Старого Заповіту, зокрема сяяння навколо голови Мойсея подають у вигляді двох променів світла, які йдуть від голови. У сюжетах Нового Заповіту німб зображується колом як символом вічності, символом відсутності часу (ікони «Воскресіння Христове», «Переображення», «Вознесіння Господне», «Всіх скорботних радість»).

Доцільно підкреслити, що таке символічне розуміння німбу католицькому мистецтву непридатне. У західних творах живопису сяяння навколо голови або зовсім відсутні, або подаються продовжуватим колом над головою, що окреслене тонкою лінією і нагадує обруч або «диск». У католицькому мистецтві німб – це лише ознака святості (Джотто «Тайна вечеря», Леонардо да Вінчі «Мадонна Бенуа» та ін.).

Характеристика світлоносності подає динаміку вдосконалення, впорядкування внутрішнього світу, який «просвітлюється», сповнюється духовним змістом. Наприклад, така динаміка духовного зростання земної особистості простежується на древніх іконах Іоанна Предтечі, де він зображується з двома ангельськими крилами, що символізують зростання внутрішнього життя земної людини до духовної висоти – «из рожденных женами больша».

Невипадково М. Гоголь писав: «Просвітити не означає навчити, наставити, дати освіту, чи навіть освітити, а наскрізь висвітлити людину в усіх її силах, а не лише в одному розумі, пронести всю її природу через очищувальний вогонь» [2, с. 105].

Світлоносність православного мистецтва притаманна також і храмовому зодчеству. Архітектурні образи світлового купольного простору втілені у візантійській і давньоруській архітектурах (Константинопольська Софія, Софія Київська, Трапезний храм Києво-Печерської Лаври), де світловий купол немов висить у повітрі й символізує потік духовного світла, що наповнює храмовий простір.

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики світлоносності в педагогічному плані сприяє прояву бажання до вдосконалення внутрішнього світу; спонукання до усвідомлення власної духовної недосконалості в процесі спілкування з мистецтвом; здійснення поступового впорядкування внутрішнього світу.

Висновки.

1. Нами розроблені інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва:

- канонічність як підпорядкування національній духовній традиції в процесі духовного розвитку майбутнього вчителя;
- софійність як прилучення майбутнього вчителя до онтологічних основ духовної краси, введення його в «софійний» вимір духовних основ життя через здобутки образотворчої православної спадщини;
- соборність як система впорядкування ієрархії цінностей внутрішнього світу майбутнього вчителя;
- світлоносність як поетапне вдосконалення внутрішнього світу майбутнього вчителя за-

собами мистецьких здобутків православного образотворчого мистецтва.

2. Залучення цих характеристик сприяло напрацюванню вмінь майбутнього вчителя «читати» здобутки образотворчого православного мистецтва як текст: історичний, аксіологічний, семіотичний, онтологічний, духовний.

3. Послідовна динаміка використання інтегративних світоглядно-педагогічних характеристик православного образотворчого мистецтва (канонічності, софійності, соборності, світлоносності) засвідчила напрацювання вмінь майбутнього вчителя виявити духовний ряд знань та побудувати його ієрархічну структуру, що сприяє здійсненню поступового впорядкування внутрішнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бычков В. В. Духовно-эстетические основы русской иконы / В. В. Бычков. – М. : Ладомир, 1994. – 336 с.
2. Гоголь Н. В. Духовная проза / Н. В. Гоголь. – М. : Отчий дом, 2001. – 568 с.
3. Златоструй. Древняя Русь X–XIII вв. / [сост., автор. текст, коммент. А. Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова ; худ. оформл. Ю. В. Игнатъева, В. В. Ситникова]. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 302 с.
4. Лепяхин В. Икона та іконічність / В. Лепяхин. – Львів : Свічадо, 2001. – 288 с.
5. Тарабукин Н. М. Смысл иконы / Н. М. Тарабукин. – М. : Изд-во Православного Братства Святителя Филарета Московского, 2001. – 224 с.
6. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой ; [сост. А. П. Полякова, П. П. Апрышко]. – М. : Республика, 1994. – 432 с.

УДК 378.147

Резунова Е. С.

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розкривається сутність таких понять, як «культура», «кросс-культура», «кросс-культурна компетентність». Визначені основні складові кросс-культурної компетентності та її значення в сучасній системі вищої освіти.

Ключові слова: культура, кросс-культура, кросс-культурна компетентність, міжнародне спілкування, сучасна вища освіта.

В статье раскрывается суть таких понятий, как «культура», «кросс-культура», «кросс-культурная компетентность». Описаны основные составляющие кросс-культурной компетентности и их место в современной системе высшего образования.

Ключевые слова: культура, кросс-культура, кросс-культурная компетентность, международное общение, современное высшее образование.

The article is devoted to the issue of cross-cultural competence. It is described the main components of cross-cultural competence and necessity of its developing as a top priority of comprehensive higher education.

Key words: culture, cross-culture, cross-cultural competence, international communication, modern higher education.

Постановка проблемы. Современная эпоха, характеризующаяся процессами формирования глобального мирового сообщества, безусловно, ведет к выработке новых приоритетов и ценностей, ориентированных на взаимодействие и интернационализацию. Эти ценности внедряются во все области социальной жизнедеятельности человека, но особенно актуально их проявление в сфере образования, на которую возлагаются большие надежды по воспитанию молодого поколения в духе демократии и диалогизма.

Изменения в общественной, политической и экономической жизни Украины за последнее десятилетие вызвали преобразования в различных социальных сферах, в том числе в системе высшего образования. Интернационализация всех сфер общественной жизни, расширение международных контактов и сотрудничества, политика интеграции в европейское и мировое сообщество, вхождение Украины в общеевропейское образование ставит перед отечественной высшей школой задачу выпустить конкурентноспособного специалиста с четко сформированной кросс-культурной компетентностью.

Цель данной статьи – рассмотреть суть понятия «кросс-культурная компетентность» и ее значение в современной системе высшего образования.

Изложение основного материала. Рассматривая понятие «кросс-культурная компетентность», необходимо отдельно проанализировать такие понятия, как «культура», «кросс-культура», «компетентность». Прежде всего следует отметить, что в силу своего глубокого смысла понятие «культура» имеет около 300 определений. Сегодня среди ученых и исследователей популярны следующие понимания культуры:

- 1) информационная программа деятельности, система «архетипов», в соответствии с которой осуществляется и воссоздается весь организованный процесс жизни;
- 2) сценарий деятельности, поведения и общения, представленный разнообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т. п.;
- 3) картина мира и способ восприятия действительности.

Культура, в понимании философа Г. Зиммеля, – это путь от замкнутого единства через развитое многообразие к развитому единству [1].

Словосочетание «кросс-культура» состоит из двух слов: «cross» и «culture»; в переводе с английского языка – «пересечение культур». Сегодня у социальных психологов, социологов,

маркетологов, специалистов по управлению ТНК, экспертов по межнациональным коммуникациям складываются разнообразные трактовки словосочетания «кросс-культура»: общение, взаимодействие представителей различных культур, сотрудничество и коммуникация «на стыке культур», «на пересечении культур», «на столкновении культур».

Это многообразие показывает деликатность, проблематичность темы. Сложность кросс-культурного взаимодействия часто обуславливается неосознанностью своей культурной специфики многих вступающих в него людей. Аксиомы кросс-культурного взаимодействия гласят: культура видна в сравнении; плохих культур не бывает, бывают просто разные культуры; все культуры разные, но равные.

В связи с присоединением к Болонской декларации на сегодняшний день ключевыми понятиями в педагогической науке являются «компетентность» и «компетенция». Советом Европы выделены ключевые компетентности, которыми должны владеть выпускники учебных заведений [2].

Педагогическая наука начала заниматься вопросами компетентности позже других наук, ориентируясь на результаты исследований в области социологии, психологии, философии, математики, кибернетики и др. С одной стороны, расширение терминологического аппарата, внедрение новых категорий является неотъемлемой частью развития педагогической науки, которая должна не только соответствовать потребностям современного общества, но и двигаться с опережением. С другой стороны, новые термины часто вызывают неточность и многозначность интерпретации.

На современном этапе развития в педагогике не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Исследователи определяют проблематику данного вопроса по-разному.

А. В. Хуторской считает, что понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [3, с. 141]. В соответствии с данным определением, компетенция – это комплекс личностных характеристик, необходимый для функционирования в обществе, компетентность – опыт в той или иной области.

И. А. Зимняя определяет «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», потенциального» [4, с. 34]. Автор рассматривает компетентность как совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений, с чем нельзя не согласиться. Компетенция интерпретируется как пассивный элемент абстрактной сущности, с чем можно поспорить.

Рассмотрим основные теоретические подходы к определению «кросс-культурная компетентность». Следует заметить, что существует несколько названий и подходов, в основе которых лежит понятие «культура», требующих уточнения во избежание возможных разногласий и тождественности.

Анализ соответствующей научной литературы подтверждает, что такие термины, как «кросс-культурный» (cross-cultural), «межкультурный» (intercultural), «транскультурный» (transcultural) та «мультикультурный» (multicultural) и этнокультурный (ethnocultural) в большинстве европейских стран являются тождественными [5].

В своем исследовании Т. В. Поштарева определяет этнокультурную компетентность как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию. Если в образовательном процессе не учитываются национально-психологические особенности детей, конкретный социокультурный контекст, в котором рос и развивался ребенок, оригинальность региона, среды, в котором находится данное образовательное учреждение, то проблема формирования личности, умеющей эффективно функционировать в поликультурной среде, позитивно не разрешается [6].

А. С. Купавская определяет этнокультурную компетентность как совокупность знаний, представлений о других культурах, реализующуюся через навыки, модели поведения, которые обеспечивают эффективное взаимодействие с представителями этих культур, и подчеркивает, что в зарубежной литературе распространен термин «межкультурная компетентность» [7].

Т. Н. Лисицына определяет межкультурную компетентность как «понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий» [8, с. 50].

Под кросс-культурной компетентностью Т. В. Жукова понимает сферу коммуникативной деятельности личности, которая в силу своей кросс-культурной обусловленности воспринимается ею как естественная. Критериями кросс-культурной компетентности, по ее мнению, являются кросс-культурная осведомленность (совокупность знания культурных артефактов, моделей поведения, понимания необходимости и соблюдения сценариев поведения родной либо иной культуры или субкультуры); культурная идентичность (результат культурной идентификации, т. е. соотнесения и отождествления с культурными нормами и образцами поведения); нормативная идентичность (знание, понимание и принятие социальных норм) [9].

Понятие «кросс-культурная компетентность» чаще используется в маркетинге, чем в педагогике. По мнению И. Г. Кратко, кросс-культурная компетентность – способность определять маркетинговые возможности в контексте национальной культуры. Отсутствие такой компетентности приводит не только к серьезным ошибкам при использовании различных инструментов маркетинга, но и к значительным потерям фирмы как в виде упущенной выгоды, так и в виде штрафов. В мировой практике существует довольно много примеров маркетинговых ошибок, произошедших из-за простого отсутствия компетенции в вопросах культурных различий или кросс-культурного непрофессионализма маркетологов [10].

Таким образом, обобщая различные подходы к определению «кросс-культурная компетентность», можно заключить, что основными ее структурными компонентами являются способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия; кросс-культурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная сфера, вербальные и невербальные коммуникации; религия, обычаи и традиции и т. д.

К составляющим кросс-культурной компетенции относят овладение богатствами мировых и отечественных традиций, ценностей прошлого в их связи с настоящим, формирование целостной картины мира и исторического сознания [11].

Эффективное межкультурное общение маловероятно при отсутствии у участников общения кросс-культурной компетентности. Носитель языка, обладающий кросс-культурной компетентностью, владеет следующими навыками и умениями:

- знанием о разнообразии идей и видов деятельности, характерных различным человеческим обществам во всем мире; осознанием того, как эти идеи и виды деятельности соот-

носятся; пониманием того, как идеи и виды деятельности, относящиеся к собственной культуре, могут быть рассмотрены с другой, более объективной точки зрения;

- способностью понимать и истолковывать отличные от собственных манеры, модели поведения с целью установления коммуникации, адекватной изучаемой культуре, и эффективного участия в ней [12].

По мнению П. В. Сысоева, формирование и развитие кросс-культурной компетентности отражает определенные этапы культурного самоопределения личности в процессе межкультурного общения:

- стадию этноцентризма («оценочные суждения «хорошо» или «плохо» относительно изучаемой культуры»);
- стадию культурного самоопределения (определение своего места «в спектре культур, осознавая себя в качестве культурных объектов»);
- стадию диалога культур (обучающиеся готовы «ставить себя на место других; проявлять инициативу при установлении межкультурных контактов; прогнозировать и распознавать социокультурные пробелы, ведущие к недопониманию, созданию ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов культуры, межкультурным конфликтам; принимать на себя ответственность за устранение всевозможного межкультурного недопонимания; выступать в качестве полноценных представителей родной культуры; самообучаться и функционировать самостоятельно в поликультурном мире») [13].

Таким образом, все возрастающая в мире поликультурность предопределяет задачи высшего образования – выпускать специалистов, способных успешно справляться с неоднозначными рабочими проблемами и взаимодействовать с коллегами и клиентами, относящимися к различным культурам.

Выпускники, наделенные кросс-культурной компетентностью, смогут занять свое место в современном обществе и способствовать эффективному функционированию своего работодателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зиммель Г. Избранное : в 2 т. – Т. 1. Философия культуры / Георг Зиммель ; [пер. с нем.]. – М. : Юристъ, 1996. – 672 с.
2. Byram M. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context / M. Byram, G. Zarate // *Language Teaching*. – 1996. – № 10. – P. 239–243.
3. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Попсуй А. Умение жить, учиться и действовать. (К вопросу определения дефиниции межкультурного подхода в школьной системе обучения иностранного языка) / А. Попсуй // *Иностранные языки в образовательных учреждениях*. – 2008. – № 1. – С. 30–35.
6. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. на соискание ученой степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. В. Поштарева ; СОГУ им. К. Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2009. – 47 с.
7. Купавская А. С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. С. Купавская ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2008. – 26 с.
8. Лисицына Т. Н. К вопросу формирования межкультурной компетенции при использовании метода проектов / Т. Н. Лисицына // *Лингвистика и методика: современные тенденции и направления : материалы научно-практической конференции 15–16 ноября 2004 года* / отв. ред. С. М. Зенкевич. – Мурманск : МГПУ, 2005. – С. 48–53.
9. Жукова Т. В. Проблемы кросс-культурной коммуникации студенческой молодежи : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. соц. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Т. В. Жукова. – М. : МГУ, 2009. – 19 с.
10. Кратко И. Г. Формирование кросс-культурной компетенции в сфере маркетинговых коммуникаций – залог успеха и предостережение от ошибок при выходе на зарубежные рынки [Электронный ресурс] / И. Г. Кратко. – Режим доступа : http://www.vedomostivuz.ru/cgi-bin/get_document.cgi/vedomosti_01-10-2006.pdf?file=2006/10/01/146_1206262821.
11. Лапшина И. К. Поликультурность современного мира и задачи гуманитарного образования / И. К. Лапшина, Е. Ю. Рогачева, О. А. Туманова (Морохова) // *Проблемы современного языкового образования : доклады и тезисы докладов на междунауч. конф. 27–29 марта 2003 г., посвященной 40-летию факультета иностр. языков* : в 2-х т. – Владимир : ВГПУ, 2003. – Том 1. – С. 201–210.
12. Kruchkov V. Interculturally competent?! / V. Kruchkov, I. Sheina. – М. : Logos Publishers, 2003. – 96 p.
13. Сысоев П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях поликультурного образования / П. В. Сысоев // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – № 4. – С. 14–20.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті розкриваються зміст та завдання морального виховання та визначені педагогічні умови та шляхи формування моральної особистості підлітка.

Ключові слова: мораль, моральність, моральна свідомість, моральна поведінка; становлення, формування, виховання.

В статье раскрываются содержание и задачи нравственного воспитания и определены педагогические условия и пути формирования нравственной личности подростка.

Ключевые слова: мораль, нравственность, нравственное сознание, нравственное поведение, становление, формирование, воспитание.

The contents and tasks of moral upbringing and the way of developing of moral personality of a teenager are revealed in the article.

Key words: moral, moral upbringing, moral behaviour, formation, upbringing.

Постановка проблеми. Бурхливі темпи розвитку суспільства, науково-технічний прогрес вимагають подальшого удосконалення процесу виховання підростаючого покоління. Сучасний етап розвитку суспільства відзначається значними змінами у суспільно-політичних та економічних структурах, які призводять до переоцінки духовних інтересів та ідеалів, морально-ціннісних орієнтацій. Під їх впливом відбувається деформація моральних поглядів та переконань. Через падіння життєвого рівня люди почали надавати перевагу матеріальним цінностям, а не духовним.

Значущість морального виховання дітей особливо актуалізувалася в сучасний період у зв'язку з утратою багатьма людьми моральної сутності власного життя, що виявляється у зростаючій агресивності, інфантильності частини молоді, бездуховності. Дефіцит моральних цінностей і нехтування моральними нормами стають повсюдним явищем.

Аналіз літератури. У працях сучасних філософів А. Арнольда, М. Бережного, О. Гаврилова, О. Мисливченка, М. Петросян, С. Попова та інших розглядаються різні проблеми морального виховання. Велика увага приділяється визначенню сутності гуманізму як одного із найважливіших аспектів моральності. Підкреслюється, що формування моральності – найактуальніше завдання сьогодення.

Цілий ряд педагогів досліджували різні проблеми морального виховання: Л. Аладова, К. Аргеткіна, І. Бех, А. Белкін, М. Болдирев, К. Гавриловець, Г. Джунусова, М. Духовний, Б. Лихачов, І. Мар'єнко, А. Мітрофанова, А. Мудрик, З. Нігматов, Л. Новікова, М. Рубцова, Л. Рувинський, І. Сवादковський, В. Сухомлинський, Н. Щуркова, М. Яновська та інші. У їх працях розглянуто сутність, завдання, закономірності, принципи, засоби та методи морального вихо-

вання, питання виховання важковиховуваних дітей та самовиховання.

Наукові підходи до виховання моральної особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха, В. Білоусової, М. Боришевського, С. Гончаренка, В. Дубровського, І. Дуранова, Г. Жирської, О. Кононенко, В. Кузя, Ю. Мальованого, І. Найдюнова, О. Ростовцевої, О. Столяренко, Ю. Танюхіна, К. Чорної, Т. Шингірей та ін.

При аналізі психологічного аспекту проблеми формування моральності у підлітків ми спирались на дослідження таких вчених-психологів, як Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Ковальов, В. Крутецький, О. Леонтєв, В. Кутішенко, Н. Ліфарєва, В. Лозниця, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін. У їх працях розкриті особливості дітей різних вікових періодів та психологічні механізми виховного впливу на процеси розвитку та формування їх особистості.

Моральне виховання, його мета, завдання, ефективно застосування методів і прийомів, умови, згідно з якими воно має організовуватись – все це проблеми, які стоять перед сучасною школою. Вони досліджувалися протягом багатьох століть і є актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства.

Мета статті – визначити педагогічні шляхи та умови формування моральної особистості підлітка.

Виклад основного матеріалу. Нова державна політика в галузі освіти і виховання, визначена в «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» [1], у законах України «Про освіту» [2], «Про загальну середню освіту» [3], в «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», в «Концепції громадянського виховання», в Концепціях національного виховання та ін. вимагає більш потужних та ефективних виховних впливів з бо-

ку різних виховних установ, інститутів соціалізації, суб'єктів виховання, спрямованих на формування гуманності, а також тих рис, які відповідають нормам загальнолюдської моралі. Це вимагає нових шляхів та умов виховання і розвитку моральності школярів.

У сучасному суспільстві все більшого значення набуває організація процесу виховання в школі. Завдання школи – повернути загублені духовні цінності, виховати учнів високоморальними, справжніми громадянами своєї країни. Тому дослідженню проблем морального виховання вчені приділяють багато уваги.

Аналіз літератури дає підставу стверджувати, що мораль (лат. *moralis* – моральний) – одна із форм суспільної свідомості, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Моральність – це внутрішньо прийнята мораль, яка регулює поведінку людини і виявляється у ставленнях, вчинках, діях, діяльності. Моральне виховання – це прищеплення і розвиток моральних почуттів, переконань і потреб поводити себе згідно з моральними нормами, що діють у суспільстві [4–8]. Методологічною основою морального виховання є етика – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм та взаємовідносин між людьми в суспільстві.

Проблема морального виховання займає виняткове місце серед усіх проблем школи, оскільки найголовніше його завдання – формувати систему ставлень людини до світу і до самої себе в цьому світі, що і складає його зміст. Формування системи ставлень, адекватних нормам моралі, – це мета, предмет особливої турботи педагогів і кінцевий результат морального виховання.

Ми поділяємо точку зору Н. Щуркової, що велика кількість моральних якостей (вчені нараховують 1842 якості особистості, із них 181 – моральні) може бути вихована за умови деякої інтеграції їх. Треба формувати не безліч окремих якостей, а систему стрижневих: гуманізм – проявляє себе в доброті, чуйності, доброзичливості, ввічливості, уважності, безкорисливій допомозі та в ін.; колективізм – сутність його в поєднанні «я» і «ми», його зміст складається із взаємної підтримки, допомоги, ініціативності, громадської активності, самовідданості, дисциплінованості та ін.; патріотизм – проявляється в працелюбності, самовідданості, мужності, доблесті, непримиренності до зла та ін.; ставлення до праці – залежить від розвитку гуманізму, колективізму, гідності, патріотизму і є проявом значених якостей; гідність – відображає ставлення людини до самої себе, гордість і скромність – два боки гідності [9].

Мораль суспільства охоплює велику кількість цих ставлень. Якщо їх згрупувати, то можна чітко уявити зміст виховної роботи по формуванню моральності учнів. У цілому він передбачає формування таких моральних ставлень:

- ставлення до політики нашої держави: розуміння ходу і перспектив світового розвитку, правильна оцінка подій усередині країни і на міжнародній арені; розуміння моральних та духовних цінностей; прагнення до справедливості, демократії та свободи народів;
- ставлення до Батьківщини, до інших країн і народів: любов і вірність Батьківщині; нетерпимість до національної і расової неприязні; доброзичливість до всіх країн і народів; культура міжнародних відносин;
- ставлення до праці: сумлінна праця на суспільний і особистий добробут, дотримання дисципліни праці;
- ставлення до суспільних надбань і матеріальних цінностей: турбота про збереження та помноження суспільних здобутків, бережливість, охорона природи;
- ставлення до людей: колективізм, демократизм, взаємодопомога, гуманність, взаємоповага, турбота про сім'ю та виховання дітей;
- ставлення до себе: висока свідомість суспільного обов'язку, почуття власної гідності, принциповість [4; 6; 9].

Кожне з перерахованих ставлень включає в себе цілий ряд норм, правил та вимог, яких повинна дотримуватись особистість і які складають основу її життя та поведінки. Саме ці правила і вимоги не тільки деталізують зміст морального виховання, але й вказують на його виключно велику багатогранність.

Таким чином, моральні якості – це, образно кажучи, сплав, єдність моральної свідомості, моральних почуттів та поведінки, дії. Виходячи з цього, моральне виховання в школі повинно вирішувати такі основні завдання: формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів та формування навичок та звичок моральної поведінки.

Моральне виховання формує особистість дитини відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей. Завдання морального виховання в школі – перетворити об'єктивні суспільні моральні вимоги і оцінки в суб'єктивні моральні потреби, якості та переконання учнів, які визначають їхні моральні вчинки та поведінку [10].

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати: щоб процес морального виховання був ефективним, необхідно забезпе-

чувати належне педагогічне керівництво та дотримуватися певних психолого-педагогічних умов.

Основними шляхами педагогічного керівництва ми визначили наступні: просвітницька робота; залучення підлітків до різнопланової педагогічно доцільної колективної діяльності; створення в усіх сферах життєдіяльності колективу підлітків виховуючих ситуацій; організація та розвиток самоврядування учнів; формування у класних колективах здорової громадської думки; організація товариського спілкування між підлітками у всіх сферах життєдіяльності колективу; посилення значимості й авторитетності колективу; здійснення активного співробітництва з учнями в усіх колективних справах; нормалізація психічного стану підлітків; визначення та дотримання психолого-педагогічних умов формування моральної особистості підлітка.

Отже, можна виокремити наступні психолого-педагогічні умови формування моральної особистості підлітка.

1. При організації виховного процесу слід усвідомлювати:

- а) сутність, мету, завдання і зміст морального виховання;
- б) психологічні закономірності формування особистості і спиратися на них у процесі роботи.

2. Виховати високоморальну особистість означає сформувати у неї моральну свідомість, моральні почуття (почуття дружби, товарищескості, колективізму, обов'язку, відповідальності, патріотизму та ін.) та моральну поведінку, які знаходяться в єдності між собою.

Для того, щоб сформувати правильні моральні уявлення, поняття, судження, оцінки, переконання, тобто моральну свідомість, необхідно:

- використовувати різноманітні методи формування свідомості особистості: бесіду, розповідь, лекцію, диспут, дискусію, пояснення, переконання, приклад;
- спиратися на психологічні закономірності розвитку дітей, на сензитив віку (до чого діти найбільш сприйнятливі, чуйні, до якої інформації у них найбільший інтерес);
- емоційно забарвлювати виховний процес, використовуючи емоційні стимули (емоційне мовлення вчителя, музика, пісня, емоційно прочитаний вірш, романтика, проблемно – пошукові ситуації, ігри, емоційно – образні стимули, змагання), які збуджують необхідні почуття та емоції, ефективно впливають на процес формування моральної свідомості та потреб моральної поведінки;
- організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію (співробітництво) з учнями (учитель – суб'єкт, тому, що він впливає на учнів, учні –

суб'єкти своєї пізнавальної діяльності, тому, що учитель викликав у них інтерес, потребу, у них активні усі пізнавальні процеси, і вони активно співпрацюють із педагогом);

- враховувати рівень моральної вихованості учнів.

Формування моральних переконань передбачає також:

- мажорну налаштованість педагога, яскраво виражене його особистісне ставлення до норм моралі та моральних якостей;
- переконливу аргументацію наведених прикладів;
- об'єктивну оцінку та самооцінку морального боку вчинків і поведінки;
- зв'язок позаурочної роботи з навколишнім життям, використання для аналізу різноманітних моральних вчинків, поведінки, життєвих ситуацій, в тому числі і негативних аморальних явищ.

3. У процесі формування моральності учнів необхідно збуджувати та розвивати емоційно-чуттєву сферу особистості. Завдання вихователя полягає в тому, щоб не тільки викликати в учня потрібні почуття та емоції, а й підтримувати їх з тим, щоб вони закріпились і перетворились у риси характеру. Щоб почуття стало стійким, треба повторювати ті впливи, які його викликали, але при цьому впливи мають бути різноманітними, їх слід поглиблювати, розширювати, вносити елементи новизни.

4. Моральне обличчя особистості найяскравіше проявляється в її поведінці, вчинках та ставленні до інших людей, природи тощо. Для того щоб сформувати навички та звички моральної поведінки, необхідно

- залучати учнів до різних видів діяльності: пізнавальної, виробничої, суспільно-корисної, спортивної, ігрової, ціннісно-орієнтованої, тощо (найбільші потенційні можливості для формування моральної особистості підлітків має суспільно-корисна діяльність, оскільки вона в найбільшій мірі орієнтована на добробут і благополуччя інших людей і здійснюється безкорисливо, але будь-яка діяльність може стати фактором морального виховання підлітків, якщо педагог вводить моральну аргументацію: пояснює, навіщо, з якою метою, для чого, які будуть наслідки, передбачувані результати, що вони принесуть іншим людям і самим дітям);
- застосовувати різноманітні методи, які впливають на формування моральної поведінки: гру, педагогічну вимогу, приучування, вправи, виховуючі ситуації, громадську думку, доручення, заохочення, рідко – деякі форми покарань (несхвалення, зауваження);

- формувати в учнів звички моральної поведінки як найвищий рівень моральної вихованості (автоматизовану поведінку – емотивний рівень, рівень підсвідомості), але розпочинати з формування довільних форм поведінки – навичок (умінь моральної поведінки під контролем свідомості – когнітивний рівень, рівень свідомості);
- створювати виховуючі ситуації, в яких діти багаторазово повторювали б моральні прояви, які згодом закріплюються у міцних психічних утвореннях – звичках;
- виховувати у дітей волю (уміння доводити розпочату справу до кінця, переборювати труднощі, долати перешкоди, здійснювати самоконтроль, тощо);
- формувати моральні потреби (потреби формуються через вимоги, які проходять через внутрішній світ особистості і сприймаються нею за умови, якщо вимоги дорослих викликають у дітей позитивний емоційний відгук, тобто позитивні почуття та емоції; тоді вони трансформуються у особистісно-значущі потреби дітей).

5. Педагогові треба постійно сприяти процесу самовиховання підлітків. Для цього не обхідно використовувати різні форми заохочення, які відіграють велику роль у поживленні цього процесу, викликають позитивні емоції і стимулюють до подальшого самовдосконалення.

6. Процес самовиховання залежить від сформованих у учнів ідеалів та переконань. Засвоєння моральних знань і формування моральних ідеалів має пов'язуватися з емоційною сферою учня, що позитивно вплине на їх дієвість і яскравість.

Однак, успіх формування моральних ідеалів залежить і від особистості вчителя. Його світогляд, власна моральна переконаність і пристрастність, особистий приклад помітно впливають на утвердження моральних ідеалів.

7. Самооцінка підлітка – важливий регулятор його поведінки. Процес формування самооцінки у підлітків потребує великої уваги з боку дорослих. Рівень самооцінки обумовлений думками батьків, вчителів, знайомих, товаришів, самих підлітків. Вихователям треба вивчати самооцінку дітей і якість оцінних впливів на них оточуючих і вносити відповідні корективи з врахуванням можливостей школяра і закріпленої в свідомості самооцінки, домагатись узгодженості.

8. Важливу роль у процесі морального виховання підлітків відіграє ставлення дорослих до них: повага, любов, довіра, глибока віра, допомога в розвитку та реалізації здібностей, досягненні успіхів у навчанні та й в інших сферах

життєдіяльності – невід'ємні складові формування моральності у школярів.

9. Велике значення для формування моральної особистості учнів мають психологічні тренінги, які нормалізують психічний стан дітей, сприяють формуванню почуття власної гідності, об'єктивної самооцінки, умінь взаємодії, спілкування, моральних взаємовідносин, самопізнання та пізнання однокласників, розвитку творчих здібностей тощо.

10. Неоціненну роль у формуванні моральної особистості підлітка відіграють різні види арт-терапії: образотерапія, орігамітерапія, музикотерапія, казкотерапія, пісочна анімація та інші. У процесі виконання творчих завдань арт-терапії діти працюють індивідуально, часто – в парах, мікрогрупах. При груповій роботі розвиваються важливі соціальні навички, уміння гуманної взаємодії, відбувається соціальна адаптація підлітків. Заняття арт-терапією дає можливість учням зміцнити свою пам'ять, розвинути увагу, творчу уяву, креативні здібності, мислення і навички прийняття рішень. За допомогою арт-терапії діти виводили, виплескували із душі свої проблеми, напруження, негативні емоції, що призводило їх до психічної рівноваги та більш вираженого та гуманного ставлення до інших.

Висновки. Моральне виховання – один із найважливіших напрямків всебічного розвитку особистості. Сьогодні, в умовах соціально-політичних, економічних змін, бурхливого розвитку науково-технічного прогресу, його завдання актуалізувалися. Успішне їх вирішення в реаліях сьогодення вимагає пошуку нових шляхів, умов, підходів.

У статті ми визначили конкретні шляхи та умови поліпшення процесу морального виховання. Але наше дослідження не вичерпує усіх питань даної проблеми. Потребують подальшої розробки питання морального становлення особистості дитини на різних вікових етапах її розвитку, питання морального виховання у сім'ї, у позашкільних виховних установах, питання розробки нових форм, методів, засобів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. (Проект). – К., 2001.
2. Закон України «Про освіту». – К., 1991.
3. Закон України «Про загальну середню освіту». – К., 1999.
4. Білецька І. Вирішення моральних завдань як метод виховання цінності іншої людини / І. Білецька // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 15–17.
5. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории / Н. И. Болдырев. – М. : Педагогика, 1979. – 224 с.

6. Коберник І. Моральне виховання: Традиції, проблеми, інновації / І. Коберник // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 41–42.
7. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
8. Сухомлинська О. В. Моральне виховання учнів: педагогічна наука та практика / О. В. Сухомлинська // Директор школи. – 2006. – № 5. – С. 6–15.
9. Щуркова Н. Е. Нравственное воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Просвещение, 1986. – 78 с.
10. Молчанов С. В. Моральная ориентация подростков / С. В. Молчанов // Психология и школа. – 2003. – № 1. – С. 68–86.

УДК 378.147

Стукало Е. А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

У статті розглядається вплив педагогічного спілкування на організацію навчальної діяльності. Описуються цілі та специфіка педагогічного спілкування, дається аналіз спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічне спілкування, викладач, студент, навчальна діяльність, мотив.

В статье рассматривается влияние педагогического общения на организацию учебной деятельности. Описываются цели и специфика педагогического общения, дается анализ общения в процессе педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическое общение, преподаватель, студент, учебная деятельность, мотив.

The article examines the impact of pedagogical communication on the organization of learning activities. The objectives and the specific of pedagogical communication are described, and communication analysis in the process of pedagogical activities is presented.

Key words: pedagogical communication, teacher, student, learning activities, motive.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день продуктивноорганізований процес педагогічного общения призван забезпечити в педагогічній діяльності реальний психологічний контакт, який повинен виникнути між педагогом і студентами, перетворити їх в суб'єктів общения, допомогти подолати різноманітні бар'єри, виникаючі в процесі взаємодії, перевести навчаємих із звичної для них позиції введених на позицію співпраці і перетворити їх в суб'єктів педагогічного творчості. В цьому випадку педагогічне общение утворює цілісну соціально-психологічну структуру педагогічної діяльності.

Педагогічне общение в навчанні і служить інструментом впливу на особистість навчаємого. Педагогічне общение – цілісна система (прийоми і навички) соціально-психологічного взаємодії педагога і студентів, що містить в собі обмін інформацією і організацію взаємовідносин з допомогою комунікативних засобів.

Крім звичайних функцій, специфіка педагогічного общения породжує ще одну функцію соціально-психологічного забезпечення навчального процесу, організаторську функцію взаємовідносин педагога со студен-

тами і виступає як засіб рішення навчальних завдань.

В число найбільш складних завдань, що стоять перед педагогом, входить організація продуктивного общения, що передбачає наявність високого рівня розвитку комунікативних умінь. І дуже важливо так організувати общение з учнями, щоб цей неповторимий процес відбувся.

Аналіз публікацій. Проблемі педагогічного общения присвятили свої праці В. А. Кан-Калік, С. В. Кондратьєва, А. А. Леонтьєв, Я. Л. Коломінський, І. А. Зимня, Н. В. Кузьміна, Н. Ю. Бутенко, Т. Ю. Осипова, Н. А. Фоменко, А. А. Реан і інші. Авторів цих досліджень розглядають педагогічний процес як комунікаційний процес, в який включені педагог і студенти.

А. А. Леонтьєв, визначаючи педагогічне общение, з усією гостротою поставив питання про оптимальну його організацію в навчальному процесі. Згідно його трактування, під оптимальною організацією навчального процесу розуміється «такі общение педагога (і ширше – педагогічного колективу) з учнями в процесі навчання, яке створює найкращі умови для правильного формування особистості навчаємого, забезпечує сприятливий емоційний

климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности педагога» [1, с. 16].

И. А. Зимняя, опираясь на идеи Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, А. А. Брудного, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, Л. А. Карпенко и других, для определения сущности общения вводит функциональные и уровневые характеристики. По И. А. Зимней, педагогическое общение есть «форма учебного взаимодействия, сотрудничества педагога и учащихся», «это – личностно и социально ориентированное взаимодействие», одновременно реализующее «коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных символических и кинетических средств» [2, с. 168].

Педагогическое общение как форма вербального взаимодействия субъектов образовательного процесса функционально. Это означает, что оно контактное, информационное, побудительное, координационное, устанавливающее отношение всех субъектов образовательного процесса. Педагогическое общение как форма учебного сотрудничества является условием оптимизации обучения и развития личности самих учащихся. И. А. Зимняя, называя полиобъектную направленность специфической характеристикой педагогического общения, раскрывает три направления: на само учебное взаимодействие, на обучающихся и на предмет освоения (усвоения) [2, с. 169].

Заключая описание специфики педагогического общения, отметим, что в нем наряду с обучающей и воспитывающей функциями появляется в связи со сменой образовательной парадигмы и фасилитативная функция.

Цель статьи – рассмотреть особенности педагогического общения в организации учебной деятельности.

Изложение основного материала. Педагогическое общение – это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Преподаватель в процессе педагогического общения осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе [3, с. 61].

Педагогическое общение ставит одной из своих целей задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе студентов. По данным исследований, наиболее привлекательными качествами, определяющими межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, являются отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся, формируя партнерскую позицию в общении.

Педагогическое общение – развитие, диалогическое и динамическое взаимодействие педагога со студентами – можно рассматривать как способ, средство и предмет учебной деятельности. В педагогическом общении реализуется основная стратегия организации учебной деятельности, которая неразрывно связана со стратегией деятельности и коммуникативным поведением педагога.

Педагогическое общение как способ обучения – это профессиональное по целям, задачам, содержанию, уровню мастерства, качеству и эффективности субъектно-субъектное общение преподавателя со студентами.

Педагогическое общение обеспечивает оптимизацию обучения предмету в ходе его преподавания, мотивацию овладения этим предметом, расширения познавательной сферы учащихся, вовлечение их в совместную познавательную деятельность, личностное развитие учащихся и развитие коллектива, создание условий для выработки у обучаемых умений и навыков самообразования, самовоспитания и самоконтроля.

Основными признаками педагогического общения являются совместимость обучающей деятельности педагога и учебной деятельности учащихся; функциональное триединство общения (коммуникация, интеракция, перцепция); владение механизмами и техникой общения; личностная ориентация обучения; владение системой педагогически значимых психологических воздействий; создание необходимого психологического климата в процессе обучения учащихся; педагогический такт и интуиция; личностное и социальное развитие учащихся в процессе обучения.

При анализе общения в рамках учебной деятельности необходимо обратить внимание на рассмотрение проблемы мотивов такого общения. В коммуникативной деятельности педагога можно дифференцировать следующие группы мотивов: профессиональные, исследовательские, учебно-организационные, контрольно-оценоч-

ные, гностические, общедеяательностные, собственно коммуникативные. Педагогическое общение в педагогике сотрудничества позволяет не только реализовать все группы мотивов общения, но и сформировать и развить качественно новые мотивы учебного общения, познавательного, личностно окрашенного и собственно коммуникативного характера.

В императивной дидактике ведущими в учебной деятельности учащихся являются собственно учебные мотивы, главным образом те из них, которые характеризуют следование учебно-организационной и контрольно-оценочной деятельности педагога.

В педагогике сотрудничества наиболее полно выявляются и имеют положительное воздействие педагогически значимые свойства личности преподавателя. В императивной педагогике более полно выявляются те качества личности, которые характеризуют императивный стиль обучения. Здесь в общении преподавателя со студентами доминирует передача знаний и контроль их усвоения. Если в педагогике сотрудничества обучение как бы выводится за пределы чисто учебной деятельности, переносится на личность обучаемого, окружающую его внеучебную деятельность, то в императивной дидактике оно замыкается на самом себе – учебная деятельность ради учебной деятельности. Личность педагога имеет большое значение и в первом и во втором случае, но результаты обучения независимо от этого не будут сильно отличаться.

Общение преподавателя со студентами формирует как профессионально-педагогические мотивы в деятельности и поведении студентов, так и навыки и умения учебного общения с учащимися.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения педагог прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

На занятии педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от педагога, по мнению Н. А. Бере-

зовина, умения одновременно решать две проблемы:

- 1) конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т. е. стиль общения;
- 2) конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с учащимися [4, с. 73].

В. С. Грехнев выделяет следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

- общая сложившаяся система общения педагога и учащихся (определенный стиль общения);
- система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;
- ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи [5, с. 43].

Педагогическое общение представляет собой коллективную систему социально-психологического взаимодействия. В связи с этим можно выделить следующие линии общения: 1) общение педагога с отдельными студентами; 2) общение педагога через отдельных студентов с коллективом в целом; 3) общение с коллективом в целом; 4) общение педагога через коллектив с отдельными студентами. Причем эти линии общения находятся в постоянном взаимодействии, пересекаются, взаимопроникают и т. п. В педагогической деятельности коллективность общения – это не просто коммуникативный фон деятельности, а важнейшая закономерность педагогического общения [6, с. 263–265].

Ш. А. Амонашвили считает, что главный момент воспитания сотрудничества должен заключаться в том, чтобы у обучаемый испытывал радость общения, радость совместного познания, совместного труда, совместной деятельности. Изменение роли педагога в рамках стратегии совместной продуктивной деятельности с учащимися возможно только тогда, когда он перестает быть «транслятором некоей непререкаемой истины», а становится организатором сложной, напряженной личностной работы по решению творческих задач [7].

В педагогическом общении чрезвычайно важно адекватное понимание педагогом студентов и студентами педагога. Это способствует корректировке и интенсификации учебно-воспитательного процесса. В организации правильно-

го взаимопонимания в процессе педагогического общения существенную роль играет эмоциональная идентификация и эмпатия, как способность эмоционально (а не только рационально) воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами.

Выводы. Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

УДК 378:008(477)

Федорова Є. В.

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

В статті розкрито зміст, принципи, завдання громадянського виховання студентів з особливими потребами та критерії й показники виявлення рівня їх громадянськості.

Ключові слова: громадянське виховання, студенти з особливими потребами.

В статье раскрыто содержание, принципы, задачи гражданского воспитания студентов с особыми потребностями, критерии и показатели выявления уровня их гражданственности.

Ключевые слова: гражданское воспитание, студенты с особыми потребностями.

The article concerns content, principles, tasks of citizen upbringing of students with specific needs, criterias and indicators of their citizen features.

Key words: citizen upbringing, students with special needs.

Постановка проблеми. Громадянське виховання – цілеспрямований педагогічний процес становлення свідомого, відповідального і компетентного громадянина-патріота, спрямованого на саморозвиток та розбудову демократичного громадянського суспільства.

Аналіз літератури. Феномен громадянського виховання виокремився у самостійну виховну проблему на початку двадцятого століття у європейській педагогіці. У праці «Що таке державно-громадянське виховання» Г. Кершенштайнер визначив поняття та зміст громадянського виховання як послідовне привчання дітей та підлітків до відповідальної роботи на користь держави [3, с. 5].

Визначити місце і мету громадянського виховання в процесі становлення особистості прагнули А. М. Радішев, В. Г. Белінський, М. Г. Че-

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. ; Нальчик : Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 367 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
3. Реан А. А. Стили педагогического общения / А. А. Реан // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 6. – С. 61–68.
4. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск, 1975. – 158 с.
5. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
6. Бутенко Н. Ю. Педагогическое общение / Н. Ю. Бутенко // Коммуникативные процессы в обучении. – К., 2004. – С. 299–340.
7. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.

рнишевський, Н. А. Добролюбов, О. І. Герцен, Д. І. Писарев. Розробкою завдань громадянського виховання займались П. П. Блонський, К. Д. Ушинський, П. Каптерев. Вони вважали, що оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діє у суспільстві, то школа повинна виховувати людину, виховувати і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, людина – громадянина.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури визначити особливості громадянського виховання студентів з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. В своїй педагогічній діяльності Дж. Д'юї збагатив теорію громадянського виховання моральною компонентою. Він наголошував на важливості таких якостей громадянина демократичної держави, як ініціативність, самостійність, активна участь у

житті суспільства. Реформаторські тенденції світової педагогіки виявили значний вплив на спрямованість системи виховання в Україні.

М. Грушевський розглядав виховання громадянськості народу, членів громади, представників громадянського суспільства як важливий чинник розбудови Великої України [2, с. 36].

С. Русова в праці «Суспільні питання виховання» формує концептуальні засади виховання громадянина Української незалежної держави, вказує на те, що школа має йти назустріч вимогам цілого громадянства, працювати саме на користь цілого народу, вести його шляхом вселюдського поступу [4].

У радянській педагогіці поняття громадянського виховання не було, бо не було демократичного громадянського суспільства. В «Педагогічному словнику», виданому в Москві в 1960 році, зазначалось, що «громадянське виховання – це реакційний напрям в буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, яке ставить за мету виховання, підготовку покоління молодих робітників – покірних слуг капіталізму». У чотиритомній педагогічній енциклопедії (1964–1967 рр.) феномен «громадянське виховання» відсутній.

Гуманістичні засади громадянського виховання вперше висвітлив в 1970 році В. О. Сухомлинський. Він вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого діяльного трудового життя шкільного колективу, який ефективно впливає на становлення громадянської позиції кожного індивіда [6].

Сучасні українські педагоги П. В. Вербицька, О. І. Пометун, І. Г. Тараненко, проаналізувавши зарубіжні концепції і тенденції громадянського виховання, поділяють і розвивають загальноєвропейське бачення *громадянськості* й шляхів її формування. Процес громадянського виховання П. Р. Ігнатенка базується на національних цінностях. Педагогічні основи морального та правового виховання, принципи, методи, шляхи та засоби формування громадянських якостей особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха, Н. Бібік, М. Боришевського, В. Кременя та ін. Значний внесок в сучасне бачення структури громадянського виховання зробила О. В. Сухомлинська. Вона розкрила три моделі формування громадянськості: партисипативну, когнітивно-розвивальну, репрезентативну. Науковим творчим колективом під керівництвом О. В. Сухомлинської розроблено Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [5]. В ній визначається мета сучасного громадянського виховання – становлення свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з при-

таманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Основні принципи громадянського виховання:

- принцип національної спрямованості передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;
- принцип гуманізації виховного процесу означає, що вихователь зосереджує увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості і можливості, не форсує її розвитку, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби дитини; виробляє індивідуальну програму її розвитку, стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;
- принцип самоактивності і саморегуляції сприяє розвитку у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; поступово виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;
- принцип культуровідповідності передбачає органічну єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;
- принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;
- принцип соціальної відповідності обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів громадянського виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання громадянського виховання зорієнтовані на реальні соціально-економічні

умови і передбачають виховання у дітей готовності до ефективного розв'язання своїх життєвих проблем в Україні.

Основні завдання громадянського виховання:

- визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як суспільної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;
- усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;
- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу, визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині;
- утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість;
- формування соціальної активності особистості на основі: готовності до участі в процесах державотворення, здатності до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві, уміння взяти на себе відповідальність; спроможності розв'язувати конфлікти відповідно до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; працелюбності;
- формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти, яка дає знання про політичні системи і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови; уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту;
- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, уміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків;
- розвиток толерантного ставлення до інших народів, їх культур і традицій; виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне запобігання виявленню шовінізму, фашизму, расизму, месіанських настроїв.

Пріоритетним завданням громадянського виховання є виховання громадянськості. Грома-

дянськість студентів – це інтегративна суспільно-моральна цінність особистості, яка характеризується ціннісним ставленням до держави, народу, громадянського суспільства та до себе як громадянина. Принципово важливо, щоб процес становлення громадянськості відбувався на базі демократичних цінностей, без яких не можливі ні прогресивний поступ держави, ні об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, правової держави, громадянського суспільства.

Поняття «цінність» доволі широке – воно охоплює все, що цінує особистість, що є для неї значущим і важливим. Усвідомлюючи це поняття, ми враховували його соціальну і психологічну природу. У філософії, етиці, педагогіці, психології цінність вважають продуктом конкретних історичних умов суспільного життя. Особистісні цінності є утвореннями, що визначають необхідну чи бажану поведінку. Проте їх можна визначити й у вигляді ідеалу, зразка для наслідування.

Цінності не ототожнюються з якостями. Якості – результат усвідомлення особистістю суспільно значущих норм та вимог. Цінності, ґрунтуючись на свідомості, апелюють до самосвідомості. Розвиваючи їх, особистість радіє за своє надбання, а отже і за самого себе. Людські цінності не рядоположні. Є прикладні, пов'язані з інтересами, потребами, користю. Громадянськість же належить до вищих суспільно-моральних цінностей, які залучають людину до суспільних відносин на основі гуманістичних принципів, сенсу життя, свободи, гідності, патріотизму [7].

Ефективне виховання громадянськості студентів з особливими потребами вимагає діагностики реального стану цієї цінності. Осмислення теоретико-методологічних засад громадянськості сприяло розробці компонентів, критеріїв і показників даного феномену.

В структурі моральної цінності громадянськості студентів з особливими потребами ми виокремили такі **компоненти**: ціннісне ставлення до держави, нації; ціннісне ставлення до народу України; ціннісне ставлення до себе як до громадянина України, суб'єкта громадянського суспільства. Ціннісне ставлення – це реальний зв'язок, який встановлює людина з об'єктами оточуючої дійсності в своїй свідомості і самосвідомості на основі знань, умінь, досвіду.

Структуру громадянськості характеризують три основні **критерії**:

- **когнітивний** (свідомі знання громадянина України про устрій демократичної держави, структуру влади, ментальні особливості народу України);

- **емоційно-ціннісний** (відчуття шанобливого ставлення до держави, нації, народу, культивування цінностей громадянського суспільства);
- **діяльнісно-поведінковий** (праця особистості, спрямована на розбудову держави в інтересах поступу нації, законслухняність особистості, самостійність у визначенні власної позиції громадянина).

Кожен із названих компонентів та їх критеріїв залежно від сформованості громадянської свідомості особистості характеризується відповідними **показниками**. Показники громадянськості найповніше виявляються у діях особистості і мотивах цих дій.

Компоненти, критерії і показники студентів представлені нами у табл. 1.

Таблиця 1.

Компоненти, критерії і показники громадянськості студентів з особливими потребами.

Компоненти	Критерії		
	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісно-поведінковий
Показники			
ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДЕРЖАВИ, НАЦІЇ	<p>Усвідомлені знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> • суспільно-політичні, економічні основи Української держави; • права та обов'язки громадян України; • функції влади, порядок та процедура реалізації повноважень державних структур, порядок апелювання до них; • сутність демократії, її особливості в умовах перехідного періоду, демократичні перспективи розвитку України; • історію становлення української державності; • систему соціального забезпечення та соціального захисту; • ефективні форми взаємодії з представниками владних структур, установ та громадських організацій; • обізнаність з сучасними найважливішими подіями в країні і світі; • знання державної мови. 	<ul style="list-style-type: none"> • шанобливе ставлення до рідної землі, нації; • прагнення щоб держава зайняла гідне місце в цивілізованому світі; • готовність розбудувати Україну як правову, демократичну, соціальну державу-націю; • повага до Конституції, законів України, державної символіки, державної мови; • почуття національної гідності; • лояльне і конструктивно-критичне ставлення до влади; • інтерес до сучасного суспільно-політичного життя в країні і світі; • відповідальність за свої дії і вчинки. 	<ul style="list-style-type: none"> • дотримання законів і обов'язків громадянина; • вміння відстоювати свої права і свободи, співпрацювати з органами влади, контролювати та впливати на них, застосовуючи демократичні технології; • громадська активність, ініціативність, спроможність виконувати громадські обов'язки в межах місцевої громади та держави; • творча праця в інтересах поступу нації; • уміння орієнтуватись в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; • мовна культура.
ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАРОДУ УКРАЇНИ	<p>Свідомі знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> • спільність історичного минулого, сучасного та майбутнього українського поліетнічного суспільства; • історію, матеріальну та духовну культуру народу України, його регіональні та етнічні особливості; • сутність і завдання, громадянського суспільства, його цінності; • толерантність, гуманні форми поведінки в полі етнічному суспільстві. 	<ul style="list-style-type: none"> • стійкість ідентифікації з українським народом; • повага до всіх етносів, які становлять український народ і є носієм і джерелом влади; • бережне ставлення до етно-етичної культури народів України; • переконаність в необхідності культивування цінностей громадянського суспільства. 	<ul style="list-style-type: none"> • дотримується норм і правил поведінки в суспільстві; • бере участь в діяльності громадських організацій; • прояв соціальної комунікабельності, поваги до людей, толерантності, чесності, доброти, відповідальності, стриманості; • активно протидіє проявам аморальності, шовінізму, расизму, фашизму; • спроможний до співробітництва, вміє застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, відстоюючи як власні інтереси, так і права представників певної спільноти, суспільства, здатний до компромісу.

<p>ЦІННІСНЕ СТАВ- ЛЕННЯ ДО СЕБЕ ЯК ДО ГРОМА- ДЯНИНА УКРАЇНИ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення себе не-повторною особистістю, громадянином-патріотом і гуманістом, який може і має добросовісно впливати на розбудову громадянського суспільства і правової демократичної держави в Україні, захищати свої права й інтереси. 	<ul style="list-style-type: none"> • почуття свободи, людської і національної гідності, самоповаги; • впевненість у своїй спроможності як громадянина впливати на життя в суспільстві; • потреба у дотриманні законів України, прав і свобод громадянина, моральних норм і принципів суспільного життя. 	<ul style="list-style-type: none"> • проявляє самостійність у визначенні власної позиції, прийнятті рішень; • оволодіває вміннями суб'єкта громадянського суспільства захищати свої права й свободи, вільно висловлювати власні думки, відстоювати інтереси; • проявляє моральну рефлексію; • вміє проявляти самовладання, самоудосконалює громадянські та моральні якості.
--	--	--	---

Висновки. Дані критерії і показники будуть використані нами при розробці методики формувального етапу експерименту з метою диференційованого підходу до кожного студента з особливими потребами.

У процесі громадянського виховання провідне місце належить освітній складовій, яка доповнюється в позакласній та позашкільній діяльності, де відбувається закріплення в учнів первинних навичок участі в суспільному житті, моделювання ситуацій соціальної поведінки, що дозволяють реалізувати громадянські права і свободи у малому та великому соціумі. Перевага надається активним формам діяльності, що передбачають безпосереднє знайомство учнів з роботою органів влади, місцевого самоврядування, судів, правоохоронних органів, виборчих комісій, засобів масової інформації, громадських організацій тощо.

Важливе значення у реалізації завдань громадянського виховання студентів з особливими потребами відіграє ефективне використання новітніх форм, технологій, що забезпечують діяльнісний аспект навчально-виховного процесу. Активні та інтерактивні методики сприяють формуванню громадянськості, вміння та навичок студентів, збагаченню їхнього соціального досвіду. Тому велике значення має практична спрямованість діяльності студентів у місцевій

громаді, розробленні та конкретному втіленні власних соціальних проєктів, проведенні благодійних акцій, здійсненні пошукової роботи. Соціальні проєкти дають можливість студентам співвіднести загальні уявлення, отримані у ході навчально-виховної діяльності, із реальним життям, із суспільними та політичними подіями, що відбуваються у масштабах населеного пункту, області, країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія / П. В. Вербицька. – К. : Генеза, 2009. – 384 с.
2. Грушевський М. С. Хто такі українці і чого вони хочуть / Михайло Сергійович Грушевський. – К. : Знання, 1991. – 240 с.
3. Кершенштайнер Г. Що таке державно-громадянське виховання / Г. Кершенштайнер. – Раштат ; Київ, 1918. – 35 с.
4. Русова С. Дещо з філософії виховання / Софія Русова // Вільна українська школа. – 1918. – № 10. – С. 306–316.
5. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20–25.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
7. Чорна К. І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста / К. І. Чорна. – К. : ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.

УДК 378:631:37.002

Фомкіна О. Г.

ДІЛОВА ГРА В РЕАЛІЗАЦІЇ ГУМАНІСТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається ділова гра як педагогічний засіб гуманізації освіти і активна форма навчання, що дозволяє підтримувати постійний високий інтерес студентів до навчання, активізує їх самостійну діяльність та сприяє самореалізації і самоствердженню в реальних ситуаціях.

Ключові слова: гуманізація, педагогічний процес, ділова гра.

В статье рассматривается деловая игра как педагогическое средство гуманизации образования и активная форма обучения, которая позволяет поддерживать постоянный высокий интерес студентов к обучению, активизирует их самостоятельную деятельность и способствует самореализации и самоутверждению в реальных ситуациях.

Ключевые слова: гуманизация, педагогический процесс, деловая игра.

In the article a business game is examined as pedagogical means of humanizing of education and active form of educating, that allows to support permanent high interest of students in educating, activate their independent activity and assists self-realization and self-affirmation in the real situations.

Key words: *humanizing, pedagogical process, business game.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Пріоритетним завданням навчання в умовах демократизації та гуманізації освіти стає виховання всебічно освіченої людини, максимальний розвиток її особистості, що базується на інтересах, здібностях та індивідуальних потребах.

Формування сильної особистості, здатної жити і працювати в неперервно змінюючому світі, сміливо розробляти власну стратегію мислення та поведінки, здійснювати оптимальний вибір, приймати по ньому рішення і нести при цьому відповідальність – все це вимагає нових підходів до розробки технологій навчання.

Саме по своїм цільовим функціям гуманізація освіти являється умовою і фактором гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, розкриття і реалізації здібностей. Вона являє собою процес, направлений на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності. Тому гуманізація освіти розглядається як важливий соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні тенденції розвитку та функціонування системи професійної освіти.

Аналіз літератури. Питання гуманізації освіти завжди було й залишається предметом ґрунтовних досліджень філософів, педагогів, психологів, починаючи від стародавніх часів до сучасності (Конфуцій, Сократ, М. Квінтіліан, Т. Кампанела, Ф. Рабе, Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, К. Роджерс, М. Монтессорі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Виготський, В. Давидов [1], Д. Ельконін, Л. Заков, Ш. Амонашвілі, В. Буряк, С. Гончаренко, М. Красовицький, М. Лазарев, Ю. Мальований, В. Моляко, Л. Мун, А. Сущенко, А. Підласий, І. Підласий [2], С. Підмазін, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Токань, І. Якиманська [3] та ін.).

Українські дослідники гуманізації вищої освіти Г. Балл, Р. Беланова, С. Гончаренко, І. Зязюн, П. Кононенко, О. Пехота, В. Рибалко, М. Романенко [4], О. Романський, Г. Селевко [5], обстоючи різні концепції гуманної освіти, єдині в одному: еволюція людини, її розвиток – це і є поступ гуманізму, це безальтернативний шлях розвитку вищої освіти.

Спираючись на дослідження численних науковців, можна виділити і сформулювати ряд положень, що визначають сутність гуманізації освіти.

- Освіта, як процес становлення психічних властивостей і функцій, обумовлений взаємодією людини з оточуючим світом, відношення до

якого передається через відношення з іншими людьми.

- Освіта має задовольняти особистісні потреби за рахунок сформованих і готових до подальшого розвитку психічних функцій особистості.

- Однією із основних тенденцій розвитку та функціонування системи освіти є орієнтація на розвиток вільної і творчої особистостей на фоні загальнонаукового, соціального та професійного становлення.

- Навчальний процес має бути направленим на оволодіння фундаментальними та професійними знаннями з урахуванням суб'єктивних потреб особистості та об'єктивних умов, пов'язаних з фізичними та матеріальними можливостями.

- Активізація розвитку особистості має здійснюватися за рахунок спонукання її до активної діяльності, що має носити різносторонній характер та бути значимою.

- Процес загального і професійного розвитку особистості буде оптимальним, якщо він обумовлений єдністю діяльнісного та особистісного підходів.

- Педагогічний процес має передбачити зміну ролей і функцій його учасників в напрямку рівноправних позицій співпраці тих, хто навчає та тих, хто навчається.

- Саморозвиток та самореалізація особистості залежить від творчого спрямування освітнього процесу, що передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності на досягнення кінцевого результату.

- Підходи до навчання мають бути направленими на адаптацію особистості до зміни ролі знань в залежності від ситуації, на розвиток умінь вести дискусію, аргументувати свої рішення та вміти враховувати аргументи опонента.

Реалізація принципів гуманізації освіти потребує пошуку нових форм і прийомів навчання та спонукає до розробки інноваційних педагогічних технологій, однією із яких являється ділова гра, як форма і метод навчання, що моделює предметні та соціальні аспекти змісту професійної діяльності.

Питанням розробки, впровадження, аналізу ефективності ділових ігор присвячені праці А. Вербицького, В. Коваленко, І. Носаченко [6], П. Олійника. Вагомий досвід використання ділових ігор у підвищенні кваліфікації управлін-

ських кадрів знайшов відображення у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Бірштейн, В. Галушко, Ю. Геронімус, Р. Грап, К. Грей, М. Крюков та інші).

Однак, на наш погляд, не в повній мірі досліджена проблема ролі та місця ділової гри в процесі гуманізації професійної освіти.

Метою статті є аналіз місця і ролі ділової гри як активного методу навчання в розкритті і підтвердженні гуманістичних тенденцій професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практика проведення ділових ігор в Полтавському університеті економіки і торгівлі підтверджує необхідність використання їх у навчальному процесі для формування адекватного уявлення про майбутню професійну діяльність шляхом свідомого, цілеспрямованого засвоєння студентами навчального матеріалу та умінь використовувати його для розв'язання конкретних задач економіки і виробництва [7].

На кафедрі вищої математики і фізики ПУЕТ ділова гра в системі активних методів навчання використовується не тільки з метою поглиблення теоретичних знань з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, але і для вирішення актуальних завдань гуманізації навчання, гуманізації особистості і відношень. Ділова гра, як форма діяльності в умовно створених ситуаціях, направлена не тільки на відтворення і засвоєння суспільного і соціального досвіду, а і на формування таких соціально-значимих здібностей особистості:

- здатність до співпраці та взаємодії;
- умінь працювати в колективі;
- умінь користуватися засобами комунікації та інформаційними системами;
- здатність оптимально вирішувати конфлікти;
- умінь ефективно навчатися в професійній області;
- здатність до дослідницької діяльності.

Ділова гра проводиться, як правило, після вивчення основних розділів курсу математичної дисципліни або після вивчення курсу в цілому.

Методика проведення ігрового заняття повинна враховувати основні вимоги до ділових ігор. Вони опрацьовані у науково-методичній літературі. Ділові ігри мають містити такі елементи:

- конкретний об'єкт ігрового моделювання;
- модель процесу діяльності;
- наявність спільної мети у всього ігрового колективу;
- взаємодію учасників, що виконують ту чи іншу роль;
- колективне прийняття та опрацювання рішень учасниками гри;

- неоднозначність варіантів у прийнятті рішень;
- наявність керованої емоціональної напруги;
- наявність системи індивідуальних та групових методів оцінки для учасників гри.

Темою ділової гри на заняттях з математики може бути:

- будь-яке явище економіки, практики планування і управління виробництвом, якщо є об'єктивна можливість неоднозначних підходів до нього;
- розділи курсу, що потребують від аудиторії пізнання як самих економічних процесів чи господарських ситуацій, так і моделей поведінки спеціалістів.

Слід зазначити, що ділова гра повинна являтися результатом глибокого аналізу функціонування реальних об'єктів і формалізації ряду їх функцій. При її розробці ми виділяємо наступні основні етапи.

1. Попередній: визначається мета і призначення ділової гри; завдання, що мають вирішувати за її допомогою; навички, які повинні набути студенти в процесі проведення гри; її місце в курсі математичних дисциплін та зв'язок з іншими навчальними предметами.

2. Розробка ідеї ділової гри: визначається коло проблемних ситуацій, що закладені в ній.

3. Вибір і обґрунтування об'єкта ігрового моделювання.

4. Формування інформаційної бази, необхідної для проведення гри.

5. Розробка структури ділової гри, визначення правил гри.

6. Коригування і оцінка ефективності ділової гри.

Основні моменти ігрового заняття демонструємо на прикладі.

Ділова гра «Зростання капіталу»

1. Мета і призначення гри.

Ділова гра «Зростання капіталу» є завершальним етапом вивчення курсу «Математика для економістів». Її мета – закріплення теоретичних знань студентів і застосування їх до розв'язання практичних задач.

У грі моделюються наступні організаційні, виробничі та економічні процеси: призначення працівників на відповідні посади, визначення оптимальних шляхів зростання капіталовкладень, розробка заходів щодо підвищення ефективності використання інвестицій.

2. Загальна постановка задачі.

Акціонерне об'єднання, до складу якого входять чотири виробничих підприємства та чотири торгових фірми, що їх представляють, розраховує капіталом в розмірі 1 млн. грн. Можливе часткове розміщення капіталу в банк та інве-

стиції у виробництво або капіталовкладення у власні підприємства з метою збільшення обсягу випуску продукції.

Визначити ефективність даних проектів, порівнюючи кошти, які на них витрачаються, та майбутні прибутки, які вони принеситимуть у вартості поточного року; проаналізувати залежність товарообігу від затрат на рекламу та розробити заходи по найбільш ефективному використанню коштів на рекламний бізнес.

3. Підготовка до гри.

Даний етап проводиться за декілька днів до початку основних (ігрових) етапів. Він включає інструктаж (визначення мети, предмету моделювання, правил і порядку проведення гри) і діагностику ділових якостей та математичної підготовки учасників гри шляхом анкетування та проведення тестового контролю.

Результати діагностики дають можливість оптимально визначити рольові функції кожного учасника гри, сформулювати ігрові групи, а саме:

- 1) адміністрацію (викладач і два студенти з числа найбільш компетентних і об'єктивних студентів);
- 2) фінансовий відділ (4 студента);
- 3) відділ планування інвестицій (6 студентів);
- 4) торговий відділ та відділ реклами (8 студентів);
- 5) експертну групу (3 студента).

З урахування ігрового комплексу перед учасниками гри ставляться конкретні завдання.

Адміністрація формує відділи, виконує функції консультанта учасників гри і головного її арбітра; на підготовчому етапі знайомить учас-

$$A(x) = \frac{3}{2} - \frac{3}{2}x + \left(1 - \frac{p}{100}\right)(2x - ax^2) = \frac{3}{2} + \left[2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2}\right]x - a\left(1 - \frac{p}{100}\right)x^2$$

Потрібно знайти найбільше значення цієї функції на відрізку $[0; 1]$.

$$\text{Маємо } A'(x) = 2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} - 2a\left(1 - \frac{p}{100}\right)x$$

$$A'(x) = 0 \text{ при } x_0 = \frac{2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2}}{2a\left(1 - \frac{p}{100}\right)}$$

$$A''(x) = -2a\left(1 - \frac{p}{100}\right) < 0,$$

тобто згідно другій достатній умові екстремуму x_0 – точка максимуму.

Для того, щоб x_0 належало відрізку $[0; 1]$, необхідне виконання умови $0 < 2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} < 1$

або $p < 25$. Таким чином, якщо $p > 25$, то вигідніше нічого не вкладати в виробництво і розмі-

ників з правилами гри і послідовністю її проведення, вихідними даними, забезпечує, при необхідності, додатковими статистичними даними. Адміністрація підводить підсумки гри, здійснює оцінку дій її учасників на основі попередньо розробленої системи стимулювання.

Перед фінансовим відділом ставиться завдання: виходячи з того, що капітал в 1 млн. грн. може бути розміщеним в банк під 50% річних або інвестованим у виробництво, причому ефективність інвестицій очікується в розмірі 100%, витрати задаються квадратною залежністю, а прибуток обкладається податком в $p\%$, – визначити, при яких значеннях p інвестиції у виробництво являються більш ефективними, ніж чисте розміщення капіталу в банк.

Розрахунки можуть бути такими.

Нехай x грн. інвестується у виробництво, а $(1 - x)$ – розміщені під проценти. Тоді розміщений капітал через рік стане рівним

$$(1 - x)\left(1 + \frac{50}{100}\right) = \frac{3}{2} - \frac{3}{2}x,$$

а капітал, вкладений у виробництво, –

$$x\left(1 + \frac{100}{100}\right) = 2x.$$

Витрати складають ax^2 , тобто прибуток від вкладень у виробництво дорівнює $2x - ax^2$. Податки складають $(2x - ax^2)\frac{p}{100}$, тобто чистий

прибуток буде рівним $\left(1 - \frac{p}{100}\right)(2x - ax^2)$.

Загальна сума через рік складатиме:

титу весь капітал в банк. Якщо $p < 25$, то можна показати, що при $x = x_0$

$$A(x_0) = \frac{3}{2} + \frac{\left[2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2}\right]^2}{4a\left(1 - \frac{p}{100}\right)} > \frac{3}{2} = A(0),$$

тобто інвестиції у виробництво є більш вигідними, ніж чисте розміщення під проценти.

Відділ планування інвестицій розв'язує проблему розподілу капіталовкладень в розмірі 1 млн. грн. між чотирма підприємствами з метою забезпечення максимального збільшення випуску продукції, якщо використання i -им підприємством x_i тис. грн. із вказаної суми капіталовкладень забезпечує приріст випуску продукції, що визначається значенням нелінійної функції $g_i(x)$, $i = 1, 2, 3, 4$ і відображений в табл. 1.

Таблиця 1.

Розподіл капіталовкладень.

Об'єм капіталовкладень (тис. грн.)	Приріст випуску продукції $g_i(x)$ в залежності від об'єму капіталовкладень (тис. грн.)			
	I, $g_1(x)$	II, $g_2(x)$	III, $g_3(x)$	IV, $g_4(x)$
0	0	0	0	0
200	50	60	60	70
400	80	100	110	110
600	120	140	150	160
800	180	180	200	200
1000	210	230	240	250

Задача розв'язується методами динамічного програмування. Використовується рекурентне співвідношення

$$F_n(x_n) = \max(g_n(x) + F_{n-1}(x_n - x)),$$

де F_n – визначає оптимальне управління системою на n -му кроці, яке відповідає оптимальному управлінню попереднього стану системи, причому $F_1(x) = \max(g_1(x)) = g_1(x)$.

Знайшовши послідовно $F_2(x)$, $F_3(x)$, $F_4(0)$, $F_4(200)$, $F_4(600)$, $F_4(800)$, обчислюється

$$\begin{aligned} F_4(1000) &= F_3(800) + g_4(200) = \\ &= F_4(400) + g_3(400) + g_4(200) = \\ &= F_1(200) + g_2(200) + g_3(400) + g_4(200) = \\ &= g_1(200) + g_2(200) + g_3(400) + g_4(200) = 290. \end{aligned}$$

Таким чином, максимальний приріст випуску продукції складає 290 тис. грн. і матиме місце тоді, коли першому, другому і четвертому підприємствам буде виділено по 200 тис. грн., а третьому – 400 тис. грн.

Торговому відділу та відділу реклами за даними чотирьох торгових фірм, що рекламують свій товар, необхідно визначити залежність між витратами на рекламу та ростом товарообігу (табл. 2).

Таблиця 2.

Витрати на рекламу та ріст товарообігу.

i	x_i затрати на рекламу (ум. гр. од.)	y_i товарообіг (ум. гр. од.)
1	2	4
2	3	6
3	4	5
4	5	7
Очікуємо (оч)	6	
Всього	14	22

Потрібно:

1. Обчислити коефіцієнт лінійної моделі залежності y від x .
2. Обчислити залишки моделі і стандартну похибку моделі.
3. Перевірити достовірність моделі.
4. Перевірити достовірність коефіцієнтів лінійної моделі.
5. Обчислити коефіцієнт детермінації.
6. Отримати точковий та інтервальний прогноз при $x_{оч} = 6$.

7. Побудувати 95% довірчі інтервали для математичного сподівання та індивідуальних значень y .

8. Представити результати розрахунків в загально прийнятому вигляді.

9. Зробити висновки по удосконаленню рекламного бізнесу.

Робота проводиться з використанням програмних продуктів, по отриманих результатах висновки рекламного відділу можуть бути наступними.

- Внаслідок малого об'єму вибірки модель недостовірною. Необхідно збільшити об'єм вибірки і повторити розрахунки.

- Аналіз залишків показує, що менеджери по рекламі в першій і третій фірмах не ефективно рекламують свій товар. При тих втратах, що йдуть на рекламу, розрахункове значення товарообігу вище, ніж фактичне значення. Це могло виникнути за рахунок невдалого розміщення реклами та її низької якості. Менеджери другої та четвертої фірм більш ефективно використовували кошти на рекламу і отримали товарообіг вищий, ніж запланований.

- Збільшення затрат на рекламу на 1 гр. од. приведе до зростання товарообігу на 0,8 гр. од. Це означає, що в середньому рекламний бізнес по чотирьох фірмах є збитковим. Однак для другої фірми рекламний бізнес являється прибутковим: затрати на рекламу в 3 гр. од. дають можливість збільшити товарообіг на $6 - 2,7 = 3,3$ гр. од.

- Якщо фірма витратить 6 гр. од. на рекламу, то найбільш імовірне значення товарообігу складе 7,5 гр. од.

Загальний висновок: рекламний бізнес є збитковим. Необхідно змінити стратегію і методи проведення реклами.

Експертна група вивчає процес гри, послідовність операцій і функцій її учасників; попередньо знайомиться з можливими методами розрахунків, що будуть використовуватися ігровими групами. Учасники експертної групи слідкують за дотриманням правил гри, контролюють нормативний час на виконання певних операцій, разом з адміністрацією розробляють систему стимулювання гри та систему оцінок. Основни-

ми засобами стимулювання є премії та штрафи. Система оцінок учасників визначається за наступними критеріями: рівень знань навчального матеріалу по певній темі; наявність навичок виконання певних професійних функцій; узгодженість дій учасників.

Висновок. Ділова гра сприяє не тільки формуванню спеціально орієнтованих знань, навичок і умінь, а й розвитку особистості, здатної до самореалізації, саморозвитку, самовиховання, що є підтвердженням реальності гуманістичних тенденцій в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–40.
2. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. П. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
3. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
4. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : наукова монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Носаченко І. М. Диференційований підхід до навчання учнів за допомогою ігрових методів : науково-методич. збірник / І. М. Носаченко ; відповід. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : НДІ педагогіки, 1992. – 174 с.
7. Фомкіна О. Г. Удосконалення методики навчання математики в економічному вузі: шляхи, форми і засоби, перспективи : наукова монографія / О. Г. Фомкіна. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.147

Амелина С. М.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

У статті розглядаються засоби підготовки студентів до іншомовного професійного спілкування. Аналізуються можливості використання «Рамкової програми». Пропонуються різні форми організації іншомовного спілкування у навчальній діяльності студентів.

Ключові слова: професійне спілкування, іншомовне спілкування, рамкова програма, ВНЗ, майбутній фахівець.

В статье рассматриваются средства подготовки студентов к иноязычному профессиональному общению. Анализируются возможности использования «Рамочной программы». Предлагаются различные формы организации иноязычного общения в учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: профессиональное общение, иноязычное общение, рамочная программа, вуз, будущий специалист.

The article deals with the means of preparing students for foreign language professional communication. The possibilities of using the «Frame Programm» are analyzed. Various forms of organization of foreign language communication in the learning activities of students are offered.

Key words: professional communication, foreign language communication framework, high school, the future specialist.

Постановка проблеми. Современный этап развития общества характеризуется глобализацией и бурным развитием коммуникации. Для обеспечения потребности общества в специалистах нового поколения профессиональное образование должно готовить такого специалиста, который сможет органически адаптироваться к профессиональной деятельности в мире разнообразных контактов – от ближайшего окружения до участия в глобальных связях. Поэтому возрастают требования к подготовке специалистов, способных к иноязычному профессиональному общению.

Анализ литературы. Работы отечественных педагогов свидетельствуют о том, что вопросы подготовки специалистов разного профиля к иноязычному профессиональному общению становятся всё более актуальными. Предметом исследований в последние годы стали особенности профессионального иноязычного общения менеджеров внешнеэкономической деятельности (М. И. Небава, М. Г. Прадивлянный, Л. И. Слободянюк), подготовка будущих специалистов технических университетов в отрасли управления к профессиональному иноязычному общению (Н. В. Шеверун), формирование умений иноязычного профессионального общения будущих офицеров в высших военных учебных заведениях (Т. А. Брик).

Цель статьи – рассмотреть некоторые средства подготовки студентов неязыковых вузов и специальностей к иноязычному профессиональному общению.

Изложение основного материала. Одним из средств подготовки студентов к иноязычному профессиональному общению является «Рамочная программа по немецкому языку для профессионального общения для высших учебных заведений Украины» («Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України»). Это принципиально новый нормативный документ, среди авторов-разработчиков которого была и автор статьи.

Заложенные в основу этой программы содержание, цели, принципы и методы обучения основаны на новейших достижениях отечественной и зарубежной педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Это позволяет организовать учебный процесс с учетом современных требований к профессиональной подготовке будущего специалиста [2].

«Рамочная программа по немецкому языку» может использоваться при преподавании дисциплин «Немецкий язык для профессионального общения» и «Немецкий язык профессиональной направленности» в неязыковом вузе.

В 5 высших учебных заведениях Украины проходило испытание «Рамочной программы по немецкому языку для профессионального общения для высших учебных заведений Украины» [3].

В пилотном испытании новой программы приняли участие студенты экспериментальных групп, изучавших немецкий язык.

Украинские исследователи [1, с. 54], которые изучали опыт стран-участниц Болонского процесса, отмечают, что в Европе усилиями представителей почти 100 университетов уже сделана попытка определения основных компетенций специалистов.

Инструментальные компетенции включают когнитивные способности, технологические умения, лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

Межличностные компетенции – это индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и формировать отношения, с критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Комплекс межличностных навыков включает способность к критике и самокритике, способность работать в команде; межличностные навыки, способность работать в междисциплинарной команде, способность сотрудничать с экспертами в других предметных областях, способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия, способность работать в международном контексте; приверженность этическим ценностям [1, с. 207].

Системные компетенции охватывают способность применять знания на практике; исследовательские способности, способность к обучению, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность генерирования новых идей (творчество), способность к лидерству, понимание культур и обычаев других стран, способность работать автономно, способность к разработке проектов и управление ими, способность к инициативе и предпринимательству, ответственность за качество, стремление к успеху [1, с. 211].

В ходе испытания и исследования было установлено, что указанная программа имеет большое значение для развития основных компетенций настоящего специалиста в соответствии с международными представлениями и требованиями, особенно в отношении формирования и развития основных навыков и умений в иноязычном социальном и профессиональном общении. «Рамочная программа» включает следующие инновационные принципы [3, с. 4]:

- развитие деятельностной коммуникативной компетенции, которая предусматривает практическое овладение всеми видами речевой деятельности и коммуникативное использование языка как в повседневных, общих деловых ситуациях, так и в профессиональных;

- профессиональная направленность, которая предусматривает привлечение профессиональных навыков, умений и знаний;
- осознание межкультурных различий, понимание чужой и своей культур; совместное обсуждение и определение преподавателями и студентами тематики учебного процесса, участие студентов в планировании занятий;
- формирование тематических сетей для определения содержания учебного процесса;
- система оценивания уровня сформированности коммуникативной деятельностной компетенции студентов с учетом уровня владения языком, определенных в Общеввропейских рекомендациях по языковому образованию.

Кроме этого, в указанной программе заложены общепринятые принципы:

- коммуникативно-деятельностная направленность;
- профессиональная направленность;
- осознание межкультурных особенностей;
- социальное поведение (сотрудничество и коммуникация);
- автономное обучение.

Коммуникативно-деятельностная направленность обучения иностранному языку для профессионального общения означает, что профессиональный, методически стратегический и социально-ориентированный аспекты обучения являются взаимообусловленными и взаимосвязанными и имеют практическое применение. Такой подход формирует у студента способность к самостоятельному обучению, общению и работе в группе, к самокритике и ответственности, способствует приобретению студентами умений, необходимых для профессиональной деятельности [3, с. 14].

Коммуникативные умения тренировались интегрированными методами обучения, чтобы студенты могли свободно применять их в реальных ситуациях. Коммуникативно-деятельностная направленность занятий способствовала устранению противоречий между естественным общением в социуме и искусственным общением на занятиях.

Профессиональная направленность обучения рассматривалась в том смысле, что профессиональные знания и умения определяют соответствующую языковую и социальную деятельность, ведь профессиональный язык связан, с одной стороны, с общением, типичным для многих сфер профессиональной деятельности человека, а с другой – со специфическим профессиональным общением [3, с. 15].

При отборе учебного материала учитывались сходство и различия между родной культурой и культурой иноязычных стран. Занятия с

учетом межкультурных аспектов учили студентов воспринимать «чужое», сравнивать «свое» и «чужое», находить соответствия и расхождения. Студенты учились выявлять и использовать национально окрашенные устойчивые языковые средства и преодолевать межкультурные недоразумения в повседневных и профессиональных ситуациях общения.

Социальное поведение, сотрудничество и коммуникация способствовали становлению правильных отношений между студентами и преподавателями или между студентами и студентами как партнерами по общению, а также отношений между участниками общения на всех иерархических уровнях.

Общее понимание целей и ценностей стало фактором интенсификации учебного процесса. Такие занятия активизировали предварительные знания и умения студента, развивали его способность к сотрудничеству, творчество, инициативность; способствовали его активному участию в учебном общении; формировали способность к полноценной иноязычной коммуникации.

Автономное обучение предполагало, что студенты учатся усваивать технологии и стратегии обучения, самостоятельно подходить к решению проблем, переносить приобретенные знания и стратегии на другие сферы деятельности. Автономное обучение является основой осознанного самостоятельного непрерывного обучения и формирует гибкую реакцию на возможные профессиональные изменения [3, с. 16].

«Рамочная программа» предполагает широкое использование проектной работы. Практика показала, что большое преимущество использования проектной работы заключается в том, что проекты всегда являются межпредметными. Благодаря этому они хорошо служат комплексной подготовке студентов к выполнению ими будущих профессиональных задач, развивают связанные с этим умения и навыки иноязычного профессионального общения. Будущие специалисты «используют свои языковые, межкультурные, методические и профессиональные знания для реализации проекта, который предусматривает планирование, поиск, систематизацию, презентации, а иногда и изготовление целевого продукта и его испытания» [3, с. 16].

Не только проектная работа, но и другие формы организации учебной деятельности студентов (ролевые и деловые игры, работа в группах, кейс-метод) способствуют формированию у будущих специалистов умения сотрудничать, работать «в команде», соблюдать ценностные и морально-духовные ориентации. Они предусматривают активное взаимодействие студентов

друг с другом и преподавателем, равноправные партнёрские отношения, толерантность и уважение по отношению к собеседнику. Кроме того, они помогают формировать функциональную грамотность, вырабатывать навыки построения логического высказывания, закрепляют стойкие навыки функционально-правильного профессионально-ориентированного устного и письменного говорения.

Влияние на развитие умений и навыков иноязычного профессионального общения у студентов предусматривало формирование интереса и положительного отношения к их формированию, пробуждения потребности в интеллектуальном взаимодействии, формирование готовности к активной позиции в профессиональном общении путем участия в диалогических формах обучения, ориентации студентов на гуманные ценности. С этой целью проводилась следующая работа:

- студенты привлекались к активному взаимодействию на занятиях путем совместных поисков решения учебных вопросов;
- на занятиях создавались ситуации успеха и эмоциональной поддержки;
- вводились такие формы обучения как проект, кейс-метод, симуляция ситуаций профессиональной деятельности, выходящие за рамки учебного процесса и дополнительно стимулирующие студентов;
- содержательное наполнение дисциплины направлялось на утверждение гуманных ценностей.

Для усвоения гуманных ценностей, понимания гуманности и признания гуманных взаимоотношений как единственно возможных в профессиональном общении содержательное наполнение учебного материала имело ярко очерченную гуманистическую направленность. Для работы на занятиях по иностранному языку подбирались тексты, смысл которых был проникнут любовью к близким, уважением к человеку, высокой оценкой дружбы и взаимопомощи. При выборе учебного материала преподаватели руководствовались положениями личностно-ориентированного подхода и учитывали возрастные особенности и потребности аудитории; уровень профессиональных знаний студентов и их коммуникативный опыт; тематическое, понятийное и фоновое наполнение информационных блоков учебного сообщения; актуальность дидактических материалов для самостоятельного выполнения профессионально-ориентированных задач (устная и письменная коммуникация).

Использование таких учебных материалов позволило студентам осмыслить нравственные категории, определить духовные приоритеты,

соотнести идеальные стремления с реалиями окружающего мира. Важным было осознание будущими специалистами на основе предложенных текстов гуманного отношения к человеку в профессиональном общении, уважение к нему, стремление к равноправию и гармоничности («не смещать пропорций») в отношениях.

Подготовка будущих специалистов к иноязычному профессиональному общению осуществлялась также в процессе учебной и учебно-производственной стажировки за рубежом (иноязычное профессиональное общение с представителями зарубежных вузов, государственных учреждений, предприятий).

Выводы. «Рамочная программа по немецкому языку для профессионального общения для высших учебных заведений Украины» способствует формированию и развитию у студентов неязыковых вузов умений и навыков, значимых для успешного осуществления профессиональных обязанностей с точки зрения иноязычного профессионального общения.

Перспективы наших дальнейших исследований связаны с поиском различных средств

формирования у будущих специалистов умений и навыков иноязычного профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя ; [авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
2. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2003. – № 11. – С. 3–30.
3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [авт. кол. : Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. С., Гавриш М. М., Драганова Г. В., Жданова Н. С., Ісаєв Е. Ш., Леві-Гіллеріх Д., Левченко Г. Г., Олійник В. О., Петрашук Н. С., Піхтовнікова Л. С., Сергєєва Л. І., Слободцова І. В., Соболева Н. Г., Чепурна З. В.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.

УДК 378.147:057.212

Антонець А. В.

СТРУКТУРА ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТА ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЇХ ФОРМУВАННЯ

Ефективність формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів залежить від доцільності використання інтерактивних методів навчання, організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, виокремлених умінь і навичок, що входять до складу прогностичних і поетапності їх формування.

Ключові слова: ефективність, формування прогностичні уміння, поетапне формування, методи навчання, структура.

Эффективность формирования прогностических умений будущих менеджеров зависит от целесообразности использования интерактивных методов обучения, организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, выделенных умений и навыков, что входят в состав прогностических и поэтапности их формирования.

Ключевые слова: эффективность, формирование прогностические умения, поэтапное формирование, методы обучения, структура.

Efficiency forming of prognostic abilities of future managers depends on expedience the use of interactive methods of studies, organization independent cognitive activity of students, selected abilities and skills that enter in the complement of prognostic abilities and to stage-by-stage of their forming.

Key words: efficiency, forming prognostic abilities, stage-by-stage forming, methods of studies, structure.

Постановка проблеми. Процес входження України в систему міжнародних економічних зв'язків багато в чому залежить від якості прийняття управлінських рішень. Успіх у будь-якій управлінській діяльності значною мірою обумовлюється наявністю певних особистих умінь і навичок менеджера, щодо планування, прогно-

зування, організації, мотивації, контролю тощо. У цьому аспекті особливої ваги набувають прогностичні вміння.

Завдяки прогностичним умінням, фахівець може діагностувати та аналізувати певну проблему, дослідити її особливості та підготувати на цій основі відповідні рішення. Уміння мене-

джерера своєчасно передбачити наслідки тих чи інших управлінських рішень, дає змогу вчасно реагувати та коригувати стратегію підприємства в залежності від динаміки економічних станів ринкової економіки, що й актуалізує тему нашого дослідження.

Аналіз літератури. Поняття «прогноз» є грецького походження і пов'язується з передбаченням майбутнього (prognosis – буквально передбачення, провіщення), здебільшого вживається у значенні вірогіднісного судження про майбутнє на основі спеціального наукового дослідження [1, с. 1063].

На думку багатьох науковців (Б. С. Гершунського, І. М. Фейгенберга, І. В. Бестужева-Лади та ін.), прогноз можна трактувати як висловлювання, що виведено за допомогою відомих законів і наукових теорій, про майбутній стан досліджуваного явища. Отже, прогноз можна розглядати як висновок ланцюга певних логічних міркувань на основі яких робляться певні висновки про майбутнє.

Розглядаючи процес формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів доцільно відмітити, що здатність до прогнозування можна розглядати як загальну, пов'язану з передбаченням майбутнього, так і спеціальну, пов'язану з успішним вирішенням професійних задач, зокрема – менеджерами при вирішенні управлінських питань. Прогностичні уміння мають певну структуру, в яку входять різноманітні компоненти, які необхідно розвивати в процесі професійної підготовки менеджерів.

Досить важливою у цьому контексті є думка Л. О. Регуш, яка за основу системи прогностичних умінь взяла розумові операції прогнозування:

- уміння передбачати наслідки обраних рішень;
- уміння моделювати майбутнє;
- уміння формулювати гіпотези;
- уміння планувати і оцінювати перспективність планів [2].

Треба зазначити, що суттєвою ознакою прогностичної діяльності менеджера є розв'язування прогностичних завдань для визначення способу розв'язання яких необхідною умовою є наявність прогностичних умінь, як здібності виконувати певні види діяльності в постійно змінюваних умовах.

Формування прогностичних умінь у майбутніх менеджерів виступає складовою професійної підготовки управлінця і не є самодостатнім процесом, тому формування прогностичних умінь повинно проводитись як поступове оволодіння комплексом прогностичних дій та операцій, необхідних для успішного виконання управлінської діяльності. Ми притримуємось

думки про доцільність поетапного формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів.

Треба зазначити, що формування будь-яких професійних умінь є процесом цілеспрямованим, організованим і керованим [3], але на відміну від інших прогностичні уміння є більшою мірою інтегрованими, опосередкованими і різноплановими знаннями, оскільки реалізуються на основі наявного досвіду і знань про стан підприємства в різні проміжки часу.

На ефективність формування прогностичних умінь впливає також усвідомлення можливих способів виконання діяльності, що надає даному процесу цілеспрямованості і свідомого характеру. Виходячи з положень С. Л. Рубінштейна і О. М. Леонтьєва, що кожний вид діяльності складається з системи елементарних дій та операцій, можна зазначити, що для успішного формування прогностичних умінь майбутнього менеджера, необхідно з'ясувати структуру прогностичної діяльності управлінця та окремих складових його дій, визначивши раціональну послідовність їх виконання. Для побудови найбільш раціональної методики, що покликана сприяти більш швидкому оволодінню прогностичними уміннями, треба чітко з'ясувати всі складові даної діяльності. Останнє, в свою чергу, потребує розуміння принципу дії кожної прогностичної операції.

Отже, **метою статті** є видокремлення відповідних знань, умінь і навичок, що входять до складу прогностичних та факторів ефективного їх формування.

Виклад основного матеріалу. Зміст системи формування прогностичних умінь визначається структурою підготовки студентів до прогностичної діяльності і включає такі компоненти:

- мотиваційний компонент, що забезпечує усвідомлення суспільного й особистісного значення прогностичної діяльності, виникнення потреби використання цього виду діяльності у власній практиці;
- змістово-процесуальний компонент забезпечує опанування економіко-математичними знаннями і уміннями, що використовуються в процесі здійснення прогностичної діяльності майбутніми менеджерами;
- операційний компонент передбачає формування специфічних прогностичних умінь і навичок, які є основою прогностичної діяльності.

У дослідженні прогностична діяльність майбутнього менеджера розглядається як єдність змістово-процесуального, операційного і мотиваційного компонентів, її можна представити у вигляді блок-схеми (рис. 1).

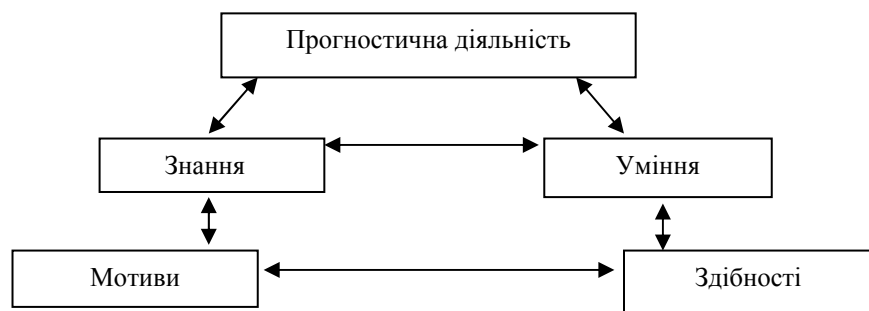


Рис. 1. Компоненти прогностичної діяльності студентів-менеджерів.

До мотиваційного компоненту прогностичної діяльності відносимо такі елементи:

- усвідомлення особистісного та професійного значення прогнозування;
- установку на важливість і необхідність прогностичної діяльності в процесі професійної управлінської діяльності;
- позитивне емоціональне ставлення, задоволення від даної діяльності.

Змістово-процесуальний компонент є теоретичною основою прогностичної діяльності, як інтеграція психологічних і технологічних знань і умінь. Змістовий компонент становлять економіко-математичні знання про об'єкт прогнозування і його розвиток, що необхідні менеджеру для отримання управлінського прогнозу:

- знання про сутність економічних явищ як об'єктів прогнозування;
- знання законів, закономірностей, суперечностей розвитку економіко-математичних процесів;
- знання про стан і тенденції розвитку економічних явищ у минулому;
- знання поточної інформації про стан економічних явищ.

Проблема співвідношення знань про сучасний стан об'єкта дослідження і його минуле – одна з головних умов такої діяльності. На основі зіставлення минулого і теперішнього стану будуються перспективи розвитку в майбутньому.

Для успішного прогнозування одних економіко-математичних знань про об'єкт прогнозування замало, необхідні знання про сутність даного виду діяльності й можливі способи його виконання. Тому змістово-процесуальний компонент включає не тільки знання про об'єкт прогнозування (емпіричні та теоретичні), а й процесуальні знання – знання про процес, етапи та методи прогнозування, знання способів, дій і операцій, необхідних для побудови прогнозу. Змістово-процесуальний компонент передбачає розробку детальної змістової матриці, яка буде включати необхідні економіко-математичні знання умінь і навички, які необхідні майбутнім менеджерам для здійснення ефективної про-

гностичної діяльності. Зазначені економіко-математичні знання та уміння є основою операційного компонента прогностичної діяльності. Рівень сформованості прогностичних умінь у студентів залежить від рівня розвитку логічних способів розумових дій; творчих здібностей студентів; рівня розвитку дослідницько-пошукових умінь

Важливим фактором ефективності формування прогностичних умінь є поняття самих умінь та процесу їх формування в контексті прогностичних умінь майбутніх менеджерів. Адже формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів залежить від чіткості структури самих прогностичних умінь, тобто відповідних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої прогностичної діяльності управлінця. Тому доцільно виокремити відповідні знання, уміння і навички, які входять до складу прогностичних умінь майбутніх менеджерів. Серед них особливої ваги набувають такі, як *інтелектуальні, проєктивні, аналітичні уміння та моделювання*.

Розглянемо *інтелектуальні вміння* вони включають в себе такі розумові операції, як здатність менеджерів до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації та систематизації економічних об'єктів і явищ. Багато дослідників наголошують на важливості саме інтелектуальних умінь для успішної управлінської діяльності. Так на думку Н. В. Шаронової, інтелектуальні навички є необхідним компонентом діяльності керівника-менеджера. Пітер Ф. Друкер виокремлює здібності до аналітичної роботи, Г. С. Нікіфорова виділяє інтелектуальні якості управлінця, Е. Г. Петров - інтелектуальні навички; Р. Гоффи та Дж. Хант наголошують на важливості умінь менеджера аналізувати інформацію [4]. Наведені думки різних науковців поєднуються в єдиному погляді щодо необхідності розвинених розумових операцій менеджера, таких як аналіз, синтез, порівняння, абстракція тощо. Сукупність даних розумових операцій і є, на нашу думку, основою прогностичних умінь майбутніх управлінців, бо є невід'ємною складовою будь-якої їх розумової

діяльності. В цьому контексті цікавою є думка Є. Г. Петрова та Н. В. Шаронової, які в інтелектуальних уміннях менеджера виокремлюють навички вирішення проблем, тобто здатність аналізувати управлінську ситуацію та обґрунтовувати правильності прийнятого рішення [5, с. 176–177]. Також ми погоджуємось з думкою В. М. Гриньової про те, що менеджер повинен аналізувати ситуації з різних сторін, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, узагальнювати і робити прогностичні висновки, що і є основними критеріями сформованості інтелектуальних умінь [6, с. 101].

Не менш важливим у цьому аспекті є *моделювання*, як уміння майбутніх управлінців до висування гіпотез, проведення експериментів, екстраполяції.

Також треба відзначити і роль *проективних умінь*, що полягають в умінні зіставляти і реалізовувати поставлену мету із запланованим кінцевим результатом. Адже проектування можна розглядати як науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта чи процесу разом зі шляхами його досягнення [7].

Разом з тим *аналітичні вміння* є результатом опанування основами фундаментальних знань з дисциплін циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, складовими яких є такі здібності: уміння застосовувати економічні знання; уміння застосовувати методи економіко-статистичного аналізу до економічних показників; інформаційно-технологічні уміння (методи та прийоми прогнозування за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання).

Доцільно зазначити, що рівень сформованості аналітичних умінь значною мірою обумовлюється когнітивними здібностями студентів.

Формування окремих умінь і навичок, які входять у структуру прогностичних умінь, досягається за рахунок спеціально розроблених комплексів завдань. Поєднання цих умінь, інтегрованість і системність значною мірою забезпечується в проблемно-пошуковими завданнями, які вимагають від студентів уміння застосовувати цілий комплекс прогностичних умінь і навичок. Даний вид діяльності сприяє інтеграції знань з різних дисциплін, розвиває спостережливість, дослідницькі та пошукові вміння. Під час розв'язування проблемних завдань студенти опановують методи аналізу, узагальнення, порівняння, розвитку творчого мислення тощо.

Результати проведеного педагогічного експерименту показали, що пошукові ситуації та проблемні завдання найбільш ефективно сприяють розвитку та формуванню прогностичних умінь майбутніх менеджерів. Це можна пояснити

більш широким використанням проблемно-пошукових методів навчання, які сприяють розвитку аналітичного мислення і підвищують якість професійної підготовки майбутніх управлінців.

Формування прогностичних умінь передбачає виявлення їх рівнів сформованості. Даний контроль здійснюється за допомогою відповідно розроблених критеріїв оцінювання, з якими викладач повинен ознайомити студентів на початку навчальної діяльності. Розробка критеріїв оцінювання сформованості прогностичних умінь забезпечить об'єктивне оцінювання студентів і надасть викладачеві можливість бачити наявний рівень сформованості тих чи інших умінь і навичок майбутніх менеджерів.

Згідно з дослідженнями Є. О. Мілерян, сформованість уміння характеризують такі критерії, як свідомість, самостійність, майстерність, легкість і швидкість виконання дій [8]. На думку О. О. Абдуліної, рівень сформованості уміння визначається послідовністю, якістю, часом виконання та рівнем самостійності виконання кожної дії [9, с. 59]. Схожою є думка С. І. Кисельгофа про те, що високий рівень сформованості того чи іншого уміння проявляється в легкості, точності, швидкості, упевненості та відсутності скутості діяльності [3, с. 23–24].

Враховуючи вищевказані думки, рівень сформованості прогностичних умінь, на нашу думку, характеризується ступенем повноти – кількістю усіх знань про об'єкт; глибини – ступінь усвідомлення зв'язку певного знання з іншими йому співвідносними; систематичності, систематизованості, легкості, швидкості, точності, самостійності, упевненості та правильності виконання дій. Де правильність виконання дій – це ступінь їх відповідності еталону [10]. Зазначимо, що об'єктивне вимірювання рівня сформованості професійних умінь, повинно ґрунтуватись також на індивідуальному підході викладача до кожного зі студентів.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, ефективність процесу формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів залежить від таких характеристик:

- чіткості структури прогностичних умінь, до якої ми включаємо інтелектуальні, аналітичні, проективні уміння та моделювання;
- поетапності їх формування;
- доцільності використання інтерактивних методів навчання;
- урахування психологічних особливостей розвитку особистості;
- організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі керованої науково-дослідницької роботи.

Реалізація вищенаведених підходів повинна забезпечити підвищення ефективності формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Советский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во БСЭ, 1981. – 1660 с.
2. Регуш Л. А. Развитие особенности прогнозирования в познавательной деятельности / Л. А. Регуш. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. – 145 с.
3. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических учений и навыков в условиях университетского образования / С. И. Кисельгоф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1973. – 152 с.
4. Резнік С. М. Критерії оцінки рівня розвитку умінь та навичок студентів / С. М. Резнік // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 20 / [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ, 2008. – Т. 2. – С. 160–166.
5. Петров Э. Г. Деловые навыки : учебное пособие / Э. Г. Петров, Н. В. Шаронова. – Харьков : Око, 1997. – 200 с.
6. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
7. Антонюк Т. А. Социальное проектирование: Некоторые методологические аспекты. – Минск : Наука, 1987. – 264 с.
8. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 299 с.
9. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

УДК 378:81'373

Бай Ш. М.

РОЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

У статті описані активні засоби навчання іноземної мови на прикладі лексики медичної сфери, зокрема, термінологічної, запропоновано тренувальні вправи з наданої проблеми, розкрито їх роль у формуванні комунікативної компетенції студентів.

Ключові слова: *термінологічна лексика медичної сфери, активні методи навчання, комунікативна компетенція студентів.*

В статье описаны активные методы обучения иностранному языку на примере лексики медицинской сферы, в частности, терминологической, предложены тренировочные упражнения по поставленной задаче, раскрыта их роль в формировании коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: *терминологическая лексика медицинской сферы, активные методы обучения, коммуникативная компетенция студентов.*

This article describes the active methods of teaching foreign language on the example of the medical vocabulary, medical terminology in particular. Some training exercises aimed to reach goal have been suggested and their role in formation of student's communicative competence has been revealed.

Key words: *medical terminology vocabulary areas, active learning methods, student's communicative competence.*

Постановка проблеми. Являясь как в русском, так и в английском литературном языке одной из специальных ветвей, принадлежащих к так называемым функциональным языкам или функциональным стилям, подъязык медицины отличается от других профессиональных подъязыков, прежде всего своим планом содержания. Через план содержания специфика профессионального подъязыка медицины опосредовано отражается в его плане выражения – в выборе языковых средств из всей их наличности в языке.

Проблема преподавания терминологической (медицинской) лексики остро стоит перед пре-

подавателями в высшей школе, т. к. при формировании коммуникативной компетенции студентов терминологическая лексика играет одну из важных ролей.

Анализ литературы. С 80-х годов ведется активная работа по совершенствованию методики преподавания иностранного языка, которая предусматривает оптимизацию традиционных методов и форм обучения, а также широкое использование более адекватных форм обучения, в частности, профессионально-значимому чтению. К ним можно отнести такую форму обучения, как система более действенных методических опор, денотатных карт, обучающих алго-

ритмов, проблемных ситуаций, направленных на более эффективное овладение информацией/содержанием [1].

Многочисленные исследования и практика жизни показывают, что результаты подготовки специалистов в вузах Украины пока не вполне соответствуют обозначенной выше задаче [2].

Цель статьи – проанализировать аспекты преподавания терминологической (медицинской) лексики при формировании коммуникативной компетенции студентов при обучении иноязычной лексике в медицинской сфере.

Изложение основного материала. Эффективность профессиональной языковой коммуникации зависит от владения тремя базовыми компонентами:

- терминологическим фондом соответствующей специальности и относящейся к ней остальной профессионально-ориентированной лексикой;
- профессионально-ориентированными языковыми структурами разного рода;
- функционально-стилевыми и жанровыми вариантами профессиональной речи в связи с ролями коммуникантов, обстоятельствами и обстановкой [1].

Потенциальный коммуникант, русскоязычный врач, готовящийся к практической работе в англоязычной среде, должен эффективно овладеть нормативными закономерностями профессионального медицинского английского языка, т. е. отработанными и отобранными языковыми средствами, для чего следует обратить внимание, в первую очередь, на критерии отбора медицинской лексики, на содержание грамматического явления.

Как метод отбора иноязычной лексики медицинской сферы для обучения студентов предложим тематический критерий, критерий межязыковых связей и критерий учета профессиональной сферы общения.

Для ознакомления с формой, значением, употреблением грамматического явления используется текст, подаваемый либо в виде восприятия на слух, либо в печатном виде. Осмысление грамматического явления может происходить либо индуктивно, либо дедуктивно, т. е. студентам может быть дано правило и объяснена специфика перевода медицинского текста и они будут искать в тексте подтверждение этого правила (индукция), и на основе проведенной работы преподаватель сообщает правило, либо путем наводящих вопросов студенты сами формулируют его (дедукция). После этого происходит проговаривание текста вслед за преподавателем, что приводит к более прочному усвоению словаря.

Формальное упражнение № 1. Переведите данные предложения и обозначьте медицинские термины.

1. Все знают, что микроорганизмы размножаются делением.
2. Долгое время Кох нигде не мог обнаружить бактерии холеры.
3. До Везалия никто не мог точно определить строение сердца человека.
4. Всем известно, что температура тела бывает наиболее низкой утром и наиболее высокой в ранние вечерние часы.

Дальнейшее усвоение должно происходить на материале тренировочных упражнений, целью которых является формирование у студентов устойчивых грамматических навыков. Формальные упражнения должны быть подчинены упражнениям с речевой установкой.

С целью повышения эффективности обучения иностранным языкам, активизации речевой практики будущих специалистов следует вводить также заимствованные из интенсивной методики ролевые игры, мотивированные этюдные задания, речевые ситуации, дискуссии, конкурсы, викторины, конференции, программированное обучение с использованием аудиовизуальных средств.

Эти приемы реализуются в обучающих программах по специальности, целью которых является систематизация речевой деятельности студентов. Основной принцип этих обучающих программ – принцип коммуникативной направленности обучения. В процессе обучения основное внимание уделяется вовлечению обучающихся в активную творческую деятельность по овладению иноязычной речью с ориентацией на решение профессиональных задач, предполагающих произвольное запоминание языкового материала.

В плане содержания медицинской терминологии представлены морфологические образования и процессы, болезни и патологические состояния человека, формы и течения, признаки (симптомы, синдромы), возбудители и переносчики болезней, методы диагностики, профилактики и терапевтического лечения болезней, хирургические операции, лечебно-профилактическая помощь, аппараты, приборы, инструменты, другие технические устройства и оборудование, лекарственные средства, лекарственные растения и т. д.

Следует обратить внимание студентов на разнообразие категорий понятий, в рамках которых реализуются десятки и сотни тысяч отдельных научных понятий.

Приведем примеры тренировочных, формальных упражнений, а также пример ролевой

игры как одной из интенсивных методик обучения иностранному языку.

В зависимости от характера отдельных понятий в терминоведении различают термины и номенклатурные наименования. Продолжительность жизни научного термина в среднем более длительная; термины, как правило, долгожители. Номенклатурные наименования быстро заменяются другими, поскольку быстро устаревают в современную эпоху обозначаемые ими конкретные предметы.

Если рассматривать весь огромный массив медицинских терминов как макросистему, то следует обратить внимание студентов в первую очередь на то, что в ней можно выделить отдельные микротерминосистемы, обслуживающие узкие медицинские специальности и области знаний (тематический критерий).

В последнее десятилетие заметно увеличилось число частичных микротерминосистем, выражающих научные понятия, связанные с диагностикой, лечением и профилактикой болезней, поражающих преимущественно отдельные органы и системы организма (пульмонология, нефрология, кардиология, ангиология, нейрохирургия и др.).

Предложим студентам тренировочное упражнение № 1 со следующим заданием: выявить тематический критерий приведенных терминов (названий болезней): *histochemistry* – гистохимия, *ansotomy* – анзотология, *appendectomy* – аппендектомия, *myelosis* – миелоз, *neuroplasty* – пластика нерва, *wound botulism* – раневой ботулизм.

Обратим внимание на составные термины, которые представляют собой именные словосочетания, в которых в качестве компонентов участвуют имена существительные, или атрибутивно-именные, где компонентами являются прилагательные или причастия. Преобладающая масса составных терминов – двухсловные сочетания, где стержневое слово – имя существительное – выражает родовое понятие (родовой термин-слово), а изменяемые части – прилагательные или существительные, которые обладают определяющей, уточняющей, ограничивающей функцией.

Тренировочное упражнение № 2. Выделить родовой термин-слово и обозначить изменяемые части: *peritonitis* – перитонит, *aseptic peritonitis* – асептический перитонит, *secondary chronic peritonitis* – вторичный хронический перитонит; *tumour* – опухоль, *organoid tumour* – органическая опухоль, *palpable tumour* – пальпируемая опухоль, *primary tumour* – первичная опухоль (курсивом выделен родовой слово-термин).

Терминология носит по преимуществу именной характер, так как в большинстве своем

термины являются именами существительными или словосочетаниями с именем существительным в качестве стержневого слова. Но глаголы также могут быть терминами, например, *to palpate* – пальпировать, *to percuss* – выстукивать, *to make prosthetic appliance* – протезировать, *to anastomose* – накладывать анастомоз.

Наряду с составными терминами важную роль играют сложные и производные слова, составленные из интернациональных корневых и аффиксальных морфем древнегреческого и латинского языков.

Эти терминообразовательные средства принято называть терминологическими средствами (гастр-, гастро-, мио-, кардио-, ангино-). В английской медицинской лексике доля терминологических элементов велика. Общность арсеналов греко-латинских интернационализмов как слов, так и терминологических элементов в русском и английском языке создают солидную базу для терминологического взаимопонимания.

Интернациональными являются также многие словообразовательные модели, по которым строится термин, например, названия заболеваний воспалительного характера в русском языке суффиксом *-ит*, в английском – *-itis*; названия опухолей в русском языке с суффиксом *-ома*, в английском – *-oma*.

Тренировочное упражнение № 3. С помощью каких суффиксов образованы приведенные термины: *артрит* – *arthritis*, *гайморит* – *sinusitis*, *менингит* – *meningitis*, *эзофагит* – *esophagitis*, *панкреатит* – *pancreatitis*, *дерматит* – *dermatitis*; *меланома* – *melanoma*, *бластома* – *blastoma*, *карцинома* – *carcinoma*, *аденома* – *adenoma*, *ангиома* – *angioma*, *липома* – *lipoma*, *саркома* – *sarcoma*.

Как правило, формальное различие между русскими и английскими аналогами интернациональных терминов минимально, например, *инфаркт* – *infarction*, *аневризма* – *aneurysm*, *тромбоэмболия* – *thromboembolism*, *плеврит* – *pleurisy*, *пластырь* – *plaster*, *плевра* – *pleura*, *агональный* – *agonal*, *гигиена* – *hygiene*, *шок* – *shock*, *катетер* – *catheter*, *диета* – *diet*, *киста* – *cyst*.

Синонимы в медицинской терминологии – это языковые образования, своеязычные и иноязычные слова и словосочетания, которые, различаясь своими звуковыми комплексами, выражают в рамках соответствующей микросистемы тождественное понятие. В данном случае следует предложить формальные упражнения, которые подчинены упражнениям с речевой установкой. В медицинской терминологии синонимы занимают значительное место, например, *болезнь* – *disease, illness, sickness, ailment, disorder, trouble, distress, disturbance*; *опухоль* – *tumour, mass, growth, swelling, neoplasm, formation, blas-*

toma; дыхание – respiration, breathing; ангина – angina, tonsillitis; расстройство – disorder, disturbance, impairment, distress; заражение почки – renal lesion, affected kidney, роды – labor, birth, delivery, parturition, partus, act of being born, accouchement; рука – arm, brachium, upper extremity, hand, upper arm; плешивость – alopecia, acomia, calvities, baldness.

Особое внимание следует обратить на синонимы – названия анатомических структур, например, пищевод – esophagus (греч.), gullet (англ.), живот – abdomen (лат.), belly (англ.).

Научные термины-синонимы, как правило, известны узкому специалисту в силу их максимальных интерициозности. Иначе обстоит дело с синонимами общелитературного английского языка, особенно со словами профессионально сниженного характера. Так, например, при общении врача с больным вероятна использование терминов: «тимпанит» (thympanitis), метеоризм (meteorism) крайне мала по сравнению со словами: «пучение», вздутие живота.

Свободные словосочетания общелитературного языка имеют профессионально ориентированный характер: излечимая болезнь – curable disease; серьезное заболевание – Sirius disease; невыносимая боль – unbearable pain; редкий случай болезни – rare case; ноющая боль – boring pain; смертельная болезнь – fatal disease; среди речевых «заготовок» не мало выражений с глаголами: бороться с болезнью – to fight against a disease, to combat a disease; кричать от боли – to cry with pain; договорится с врачом о приеме – to make an appointment.

В данном случае с приведенными примерами следует предложить студентам составить диалог «На приеме у врача» в виде ролевой игры «врач – пациент».

В русской и английской медицинской терминологии для обозначения многих понятий употребляются эпонимы, т. е. наименования, образованные от собственных имен врачей, ученых, т. д., например, жгут Эсмарха – Esmarch's tourniquet, зажим Кохера – Kocher's clamp, болезнь Альцгеймера – Alzheimer's disease, болезнь Литтла – Little's disease, конъюнктивит Парина – Parinaud's conjunctivitis, миоцит Аничкова – Anitschow myocyte, очаг Гона – Ghon's primary lesion (первичный туберкулезный эффект), лимфома Беркитта – Burkitt's lymphoma.

Очень часто эпонимы включены в синонимические ряды, например, болезнь Калера, миеломная болезнь, плазмочитома, миеломатоз; множественная миелома – Kahler's disease, myeloid disease, plasmocytoma, myelomatosis, multiple myeloma; воспаление бартолиновой железы, бартолинит – inflammation of Bartholin's gland,

bartholinitis, проток поджелудочной железы, Вирсунгова протока – pancreatic duct, Virsung's duct; неврит кожной ветви бедренного нерва, болезнь Рота – neuritis of the cutaneous branch of the femoral nerve, Roth's disease.

Профессиональный разговорный язык медицины в огромной степени идиоматичен, обладает статичностью синтаксических моделей, речевыми штампами, например, идиомы «gallop» rhythm – ритм «галоп», «quail» rhythm – ритм «перепела», «dry» heart – «сухое» сердце, «bad» heart – «больное» сердце, «beer» heart – «пивное» сердце, «good» heart – «здоровое» сердце, «fluid» lung – «влажное» легкое, «shock» lung – «шоковое» легкое, «cat's murmur» – «кошачье мурлыканье» (при пороке сердца), come out from anesthesia – выйти из наркоза, «granny» knot – бабий узел (о расположении ротовой полости), Q-fever – Ку-лихорадка, mobile cecum – подвижная слепая кишка, «whip-lash» symptom – симптом «удара хлыста» (при геморрагической лихорадке), «Satyr's» ear – ухо Сатира, «shot» – инъекция, укол, skip/jump cramp – скакательная судорога, horse foot – конская стопа, «yoke» sign – симптом «коромысла», «claw» hand – «когтистая» кисть, the «danger» stage of the operation – «грязный» этап операции.

Эти и многие подобные речевые «заготовки» и целые предложения воспроизводятся в речи по мере надобности. Речевые единицы предельно конкретны и лаконичны, особенно в языке хирургов, что объясняется спецификой их деятельности. Для профессиональной деятельности необходимо усвоить до автоматизма подобные «заготовки».

Вывод. Главная задача активных методов обучения (игрового метода, методов с использованием различных упражнений, компьютерных программ и др.) – сделать обучение не только результативным, но и интересным, вовлечь учащихся в процесс обучения, сделать их главными и активными его участниками. Эффективность этих методов обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету, а это является важной составляющей процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные методы обучения в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.sociosphere.usoz.ru.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
3. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкин. – М., 1983. – 148 с.

УДК 371.26-057.875:657

Джаферова С. Е., Байрам У. Р.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕКУЩЕГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «УЧЁТ И АУДИТ» РВУЗ «КИПУ»

У статті розкриваються методи активізації навчального процесу, вироблення професійних навичок і умінь, шляхом методичного забезпечення поточного і підсумкового контролю знань студентів.

Ключові слова: підсумковий контроль, поточний контроль, бухгалтерський облік, учбовий процес.

В статье раскрываются методы активизации учебного процесса, выработка профессиональных навыков и умений, путём методического обеспечения текущего и итогового контроля знаний студентов.

Ключевые слова: итоговый контроль, текущий контроль, бухгалтерский учет, учебный процесс.

In article methods of activization of educational process, development of professional skills and abilities, by methodical maintenance of current and total control of knowledge of students reveal.

Key words: final control, current control, account, educational process.

Постановка проблемы. В период становления и развития рыночных отношений в бухгалтерском учёте произошли существенные изменения, обусловленные трансформацией модели экономического развития. Что, в свою очередь, привело к предъявлению повышенных требований к квалификации бухгалтера, что не может не повлиять на систему подготовки учетных кадров.

Повышение качества специалистов в Украине требует совершенствования методов обучения, широкого применения активных форм организации учебного процесса, способствующих не только творческому восприятию и осмыслению студентами учебного материала, но и умению идентифицировать полученные знания в реальной постоянно меняющейся обстановке.

Цель исследования – рассмотреть некоторые аспекты методического обеспечения текущего и итогового контроля знаний студентов, обучающихся по специальности «Учёт и аудит».

Изложение основного материала. Традиционные методы организации учебного процесса в виде лекций, семинарских, практических, лабораторных и модульных занятий формируют у студента лишь определённый объём знаний по изучаемой специальности. Возрастающий объём информации по осваиваемым дисциплинам специальности «Учёт и аудит» значительно усложняет процесс овладения знаниями.

Как писал известный педагог К. Д. Ушинский, слушание лекций без рассуждений, размышлений превращается в механический процесс, а студент – в «живое устройство для запоминания» [1, с. 170].

Бездумное заучивание лекций отупляет, но опасность кроется не в этом. Если студент лишь записывает, затем заучивает и сдаёт предмет, если в его умственном труде нет творческого начала, для него труд в вузе становится непо-

сильным и превращается в зубрёжку, нередко подкрепляемую шпаргалкой.

Одним из важнейших вопросов повышения эффективности преподавания в вузе является правильно организованная система контроля знаний студентов.

Кафедра учёта и аудита РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» использует в процессе обучения как текущий, так и итоговый контроль знаний студентов путём подготовки методических разработок по отдельным видам контроля.

Одним из видов текущего контроля знаний студентов является подготовка методических указаний и тестовых заданий по изучаемым дисциплинам. При этом необходимо отметить, что тестовые задания требуют наличия инструкции, которая определяет порядок выбора ответа на поставленные вопросы. Существуют различные формы тестовых заданий. На кафедре учета и аудита в основном используется «закрытая» форма: даются задания и готовые ответы, из которых один или два ответа правильные, а остальные – неправильные.

В тестовых заданиях закрытой формы инструкция имеет следующий вид: обводится кружком номер правильного ответа. Текущий контроль по знаниям студентов при использовании тестовых заданий в большинстве случаев осуществляется в виде письменного опроса, так как при этом осуществляется 100% охват студентов.

Следующим видом текущего контроля знаний студентов является использование вариантов безмашинного программированного контроля по темам изучаемых дисциплин. При проведении безмашинного программированного контроля разработаны специальные карточки, где представлены модульные задания по отдельным вариантам. Каждая карточка (задание) включает в себя один-два вопроса теоретического харак-

тера и задачи на производственные ситуации. При этом варианты от задания к заданию должны усложняться с целью выработки навыков самоконтроля.

Безмашинный программированный контроль – модульный контроль – можно использовать как при текущем контроле, так и при итоговом (зачёте). Текущий контроль знаний студентов осуществляется и при проведении семинарских занятий и спецсеминаров.

Спецсеминары организуются на старших курсах с целью изучения и контроля знаний по профилирующим дисциплинам. Основной формой организации спецсеминара должна быть дискуссия по проблемным темам дисциплины. При этой форме на первом занятии студенты знакомятся с темами и вопросами спецсеминара, выбирают интересующие их вопросы. Вопросы, темы и все материалы дискуссии вывешиваются на специальном стенде за несколько дней до занятий. По каждой теме определяются докладчики – 2–4 человека, в зависимости от темы дискуссии. Каждая тема спецсеминара подразделена на 4–6 вопросов, по которым студентам рекомендуется литература как основная, так и дополнительная.

По теме спецсеминара готовятся все студенты, участвуют в обсуждении, самостоятельно решают проблемные ситуации, задают вопросы друг другу. По каждому вопросу подбираются 1–2 докладчика в группе и 3–4 выступающих.

Таким образом, все студенты группы являются и докладчиками, и выступающими, и достигается полный охват студентов в группе. В конце каждой темы преподаватель обобщает выступления студентов и оценивает их. По итогам проведённых спецсеминаров осуществляется текущий контроль знаний студентов, выделяются наиболее полные ответы, новизна в ответах, отмечается привлечённая дополнительная литература. Для повышения интереса к спецсеминару в ряде случаев привлекают ведущих специалистов для освещения опыта работы этих предприятий по данной теме.

Одной из эффективных форм контроля знаний студентов является использование в учебном процессе деловых игр. Деловая игра обучает её участников методам ситуационного анализа. В процессе игры участники анализируют совокупность экономических показателей в каждый фиксированный момент времени, определяют основные звенья, узкие места в ходе выполнения изучаемых показателей и те хозяйственные рычаги, применение которых способствует улучшению ситуации.

Деловая игра обучает студента (как будущего руководителя) умению вырабатывать коллек-

тивные и управленческие решения, в сжатые сроки распределить между членами команды обязанности и сферы деятельности с учётом делового опыта, способностей каждого участника игры. Деловая игра побуждает участников к использованию различных прикладных методов поиска эффективных решений [2].

В процессе игры её участники приобретают навыки абстрактного мышления, поскольку им приходится оперировать условными или обобщёнными понятиями, характеристиками.

Сущностью деловой игры является имитационная модель хозяйственного процесса, построенная с известным упрощением действительности, но, вместе с тем, максимально приближенная к реальным условиям осуществления хозяйственной деятельности.

Деловая игра в качестве средства обучения ставит своей целью научить её участников умению выбирать оптимальное решение из множества возможных в конкретных условиях. Для этого в имитационную модель игры закладывается принцип поэтапного изменения производственной ситуации в зависимости от характера решений, принятых участниками игры на предыдущих этапах.

Важной составной частью деловой игры является информационное обеспечение. Оно включает в себя исходные экономические показатели, характеризующие состояние и динамику деятельности предприятия, нормативные акты, методические указания. В информационное обеспечение входит также статистический материал, характеризующий деятельность ряда предприятий. На основании этого материала разрабатывается имитационная модель деловой игры.

Если при изложении теоретического вопроса преобладает механическое запоминание учебного материала, то при решении ситуационных задач возникает возможность логического мышления, выработки предложений и рекомендаций, а также подведения к объективным выводам. Следовательно, целью деловой игры является установление уровня теоретической подготовки студента, умение ориентироваться в конкретных практических ситуациях, проявление деловитости и творческий подход к делу.

Текущий контроль знаний студентов осуществляется при защите курсовых работ согласно действующим методическим указаниям.

Основной упор при проверке знаний студентов делается на проведение практических занятий с применением современной компьютерной техники и технологий.

Текущий контроль знаний студентов осуществляется при использовании компьютерной техники по дисциплинам кафедры с использова-

нием программного обеспечения 1:С-Предприятие версия 8.1. и Парус – Предприятия 7.40.

С помощью данных программ создаются условия (ситуационные), приближенные к реальным. Студенты осваивают материал как аудиально (полученный на лекциях), так и визуально (полученный на практических занятиях).

При решении задач с использованием компьютерной техники студенты усваивают на основании каких документов формируются определенные хозяйственные факты и как они отражаются в учёте, а также с помощью компьютерной техники студенты самостоятельно отслеживают и исправляют ошибки, которые были изначально заложены в условиях задачи.

Использование на практических и семинарских занятиях компьютерной техники повышает заинтересованность студентов к изучаемым дисциплинам, а также даёт возможность целенаправленно и осознанно решать поставленные задачи, не боясь допустить ошибки.

Текущий контроль знаний студентов осуществляется путем проведением самостоятельной работы. Самостоятельная работа – это методический фактор в процессе обучения, взаимосвязывающий преподавателя и студента, развивающий с одной стороны мышление студента, с другой – педагогическое мастерство преподавателя, его опыт и знания. В зависимости от изучаемой дисциплины самостоятельная работа может иметь различные формы:

- выполнение текущих заданий;
- самостоятельное изучение материала;
- подготовка к семинарам и контрольным занятиям;
- подготовка реферата на заданную тему;
- научно-исследовательская работа студентов;
- преддипломная практика и защита отчётов по практике;
- подготовка и защита курсовых, выпускных, дипломных и магистерских работ.

При самостоятельной работе происходит процесс усвоения изучаемого вопроса. Преподаватель на занятиях всегда активен, студент – от-

носительно пассивен. При этом необходимо учесть, что в процессе обучения нет ничего, кроме передачи информации и её усвоения. Управлять процессом усвоения информации призвана учебная программа при условии обеспечения постоянной и связи путём контроля.

Для внедрения самостоятельной работы используются различные формы контроля знаний студентов: тестовые задания, модульные задания, деловые игры, рефераты, индивидуальные типовые задания на ситуации, а также подготовка и издание учебно-методических пособий для самостоятельной работы по читаемым дисциплинам кафедры. Итоговый контроль знаний студентов осуществляется при использовании комплексного квалифицированного контроля знаний (КККЗ) студентов. КККЗ студентов охватывает вопросы изучаемых дисциплин кафедры. Итоговый контроль знаний студентов осуществляется при приёме зачётов и экзаменов (экзамены в письменной форме, согласно разработанным и утверждённым на кафедре билетам и критериям оценок), при сдаче государственных комплексных экзаменов по специальности и при защите выпускных, дипломных и магистерских работ.

Выводы. Использование в учебном процессе и при самостоятельной работе вышеуказанных форм текущего и итогового контроля знаний студентов будет способствовать углублению теоретических знаний и формированию практических навыков, что в конечном итоге позволит готовить высококвалифицированных специалистов и тем самым поддерживать имидж университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский ; [ред. А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 776 с.
2. Байрам М. К. Отчетность предприятия. Деловая игра / М. К. Байрам, У. Р. Байрам. – Симферополь : КЭИ КНЭУ, 2005. – 44 с.

УДК 378.013:502:63

Костриця Н. М.

ЕКОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ

Стаття розглядає екологічний підхід як необхідну складову гуманітарної культурологічної парадигми майбутніх фахівців-аграрників, яка поєднує в собі природо- і культуровідповідність теоретичних знань і практичних дій людини.

Ключові слова: *людина, культура, природа, екологічний підхід, принцип екологізації, ціннісно-смыслові орієнтири, етнокультурний ландшафт, гетерогенний культурний простір.*

Статья рассматривает экологический подход как неотъемлемую часть гуманитарной культурологической парадигмы будущих специалистов-аграриев, которая объединяет природо- и культурологическую теоретических и практических действий человека.

Ключевые слова: человек, культура, природа, экологический подход, принцип экологизации, ценностно-смысловые ориентиры, этнокультурный ландшафт, гетерогенное культурное пространство.

The article examines the ecological approach as a necessary component of humanitarian cultural paradigm of agrarian students, which combines nature and culture accordance of theoretical knowledge and practical human actions.

Key words: people, culture, nature, ecological approach, the principle of ecology, value-semantic orientation, ethno-cultural landscape, heterogeneous culture.

Постановка проблеми. У полікультурному сучасному середовищі при підготовці фахівців-аграрників важливо використовувати серед інших екологічний підхід. Саме він сприяє створенню умов для того, щоб забезпечити вільне самовизначення кожної людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню екоцентричного типу свідомості студентів як ціннісно-сислової єдності екології природи і культури присвячені наукові праці таких вчених: С. І. Дерябо, М. І. Дробнохода, М. М. Кисельова, В. С. Крисаченка, М. М. Моїсєєва, Г. П. Пустовіта, М. Ф. Реймерса, А. В. Степанюк, А. Д. Урсула, Г. Г. Філіпчука та ін.

Мета статті – проаналізувати проблеми формування цілісного світогляду студентів у формі ціннісно-сислової єдності екології природи, культури та етнічної екології та визначити шляхи поліпшення відносин у системі «людина–природа–культура».

Виклад основного матеріалу. Акумулявавши природні й антропологічні аспекти розв'язання глобальних проблем, екологізація стала до певної міри «відповіддю» на «виклик», що спричинили культура і природа, – небезпеку екологічної катастрофи. Крім загрози її насування, нині важливим чинником є той, що особистість втратила «бездомність» у «чужому» культурному просторі.

Реалізація принципу екологізації передбачає, що людство нарешті усвідомить, що його виживання можливе тільки тоді, коли дії суспільства і природи будуть постійно взаємоузгодженими; при освоєнні об'єктів природи кожен необдуманий вчинок людини може дуже дорого вартувати прийдешнім поколінням; те, що нині здається перемогою над природою, завтра, цілком імовірно, стане причиною екологічної кризи; еволюційні процеси у природі завжди мудрі, бо вони оптимальні та економні.

Як свідчить практика, класична освітня парадигма не може послужити для людини надійною базою при розв'язанні сучасних глобальних проблем. Очевидним є те, що цивілізація на своєму новому витку потребує зміни ціннісно-смилових орієнтирів, їхньої актуалізації і в ре-

зультаті – створення такої системи освіти, яка б синкретично поєднувала природні, соціальні та культурні аспекти, забезпечуючи високу ефективність освітньої діяльності. Отже, завдання освітньої системи нині полягає в тому, щоб сформувати гуманістичну основу особистості, забезпечити розкриття її творчих здібностей і якостей. Для того, щоб набути та підтримувати належний фаховий рівень, недостатньо користуватися готовою інформацією, до того ж, обсяги її в сучасних умовах постійно різко збільшуються. Важливо, щоб студент, а відтак дипломований спеціаліст, умів поповнювати знання самостійно, добре орієнтуватися в навчальній і науковій літературі. Це дає значно кращий ефект, аніж нагромадження певної суми фактів [1], служить надійним підґрунтям для забезпечення розвитку фахівця відповідно до змін середовища.

Таким чином, узвичаєне для педагогічного простору гомогенне когнітивно-інформаційне середовище має поступитися своїм місцем новоствореному іншому – гетерогенно-аккультуруючому, в центрі якого мають бути особистість та її творчий потенціал. Саме таке завдання має виконати процес гуманітаризації окресленої галузі.

У змісті освіти особливе місце тепер належить культурологічному блокові дисциплін. Вони, як відомо, покликані сприяти гармонізації стосунків у визначальних системах «людина–світ»; «людина–суспільство»; «людина–природа». Однак вирішити згадані питання неможливо, якщо попередньо не наповнити дисципліни світоглядним сенсом і не домогтися того, щоб гуманітарна парадигма охоплювала загалом усю освіту. А це, своєю чергою, потребує сприймання світу не в рамках конкретного явища чи випадку, а з філософського погляду. Тільки тоді можна забезпечити органічну єдність культури й освіти, їхнє взаємозбагачення.

Наголосимо ще раз: без процесу інтеграції і наповнення всіх навчальних дисциплін гуманітарним змістом досягнути високої гуманітарної ефективності освіти неможливо. Адже уявити цілісну картину дійсності з визначенням у ній свого місця, в даному контексті – місця студен-

та, який навчається, а також усвідомити стосовно себе завдання особової реалізації з неодмінним урахуванням сенсу соціокультурного розвитку та його закономірностей дають змогу лише комплексні багатоаспектні гуманітарні знання.

Насичення навчального процесу екологічним імперативом стало одним із найяскравіших прикладів гуманітаризації освіти. Йдеться, зокрема, про підготовку за таким напрямками: екологічна культура, екологія культури, етнічна екологія. Отже, об'єднавши взаємовідповідність і взаємозумовленість теоретичних знань про природу й культуру та відповідних практичних дій людини, екологізація стала вже невід'ємною складовою гуманітарної парадигми, загостривши при цьому потребу інтеграції та гуманізації навчання.

Постійне протистояння людини і природи викликає екзистенціальну кризу. Щоб не допустити цього, необхідно видозмінити людську активність, не допускати її автотрофності. Головну ідею екологічної освіти можна визначити як зближення, поєднання науково-технічної стратегії зі стратегією етичною.

Особливе значення в процесі гуманітаризації має належна увага до питань етнічної екології та екології культури. Отже, є підстави стверджувати, що з науки, завданням якої було вивчення систем живих організмів та їхніх взаємин із довкіллям, екологія за рахунок розширення своєї універсальності перетворюється в науку про «Дім». Наш час уже неможливо уявити без екологічної орієнтації, вона стала, по суті, однією з його домінант. Так само цілком зрозуміло стверджувати, що поняття «екологія» перетворюється на своєрідний соціокультурний феномен, перестаючи бути лише біологічною дефініцією.

Розвиток різних видів транспорту, насамперед авіаційного, розширення можливостей телебачення, головним чином за рахунок супутникових систем, стрімкий розвиток та періодична модифікація глобальних комп'ютерних мереж спричиняють руйнування меж між культурами певних груп людей, народів, країн. Такі зв'язки набувають планетарних розмірів, на цьому фоні людина, що є агентом культури, почувається нікому не потрібною пісчинкою в морі, стає у певному сенсі бездомною. Внаслідок цього актуалізувалася проблема обживання «чужого» світу й виживання у ньому, проблема власного «Будинку». Спробою вирішити згадані питання є орієнтація на основи екології культури та етнічної екології.

Західні філософи продовжують активно розробляти тему незадоволення наявною нині ку-

льтурою, аж до аргументації її фатальної неспроможності задовольнити потреби людей. Діловий та офіційний світ дедалі густіше пронизують надзвичайні темпи й ритми активності, ці своєрідні пульсари. Особа відчужується не тільки від природи, від людського середовища, а й від самої себе, що є, як стверджують представники структуралізму, виплодом «дискурсу влади». Як подолати таку відчуженість, гідно протистояти отим «пульсарам», що впливають і на емоції, і на розум? Із погляду філософів, вихід доцільно шукати у реалізації ідеї «шляху», «порожнього простору», який людина може заповнити «своїми» сенсами. Однак «порожній простір» узалежнений із так званим «ніщо», людською свободою, а в ньому світу культури, «мого світу», знову ж таки, може не виявитись. І тоді – нова бездомність замість такого бажаного «Будинку».

Із певною часткою гіперболізації можна стверджувати, що одним із наслідків глобального науково-технічного прогресу стало перетворення планети Земля в єдину фабрику. Люди на ній – уже ніби й не люди, а якийсь технічний механізм. І справді, технічні засоби, арсенал яких чи не з кожним днем розширюється, до невпізнання змінили діяльність людини, її зв'язки з навколишнім середовищем. Філософ-екзистенціаліст К. Ясперс («Сенс і призначення історії») переконаний, що на теперішньому етапі історії люди повністю відірвалися від свого ґрунту. А людина без традицій стає, по суті, людиною без батьківщини. У погоні за ефемерним щастям багато хто опиняється – і в буквальному, і в переносному розумінні – у новій, невідомій для себе місцевості. Стосовно України, то ми, за висловом поета, прискореним поїздом мчимо у західний світ, не чуючи, як ридують на рейках струни бандур. Спадкоємність поколінь не просто переривається, а в багатьох випадках безповоротно втрачається. Поселитися, здавалося б, можна на всій Земній кулі, майже кожна місцевість доступна, а чи відчуватиме людина себе там господарем. Земля стала «чужим Будинком», а людина – у кращому разі гостем на ній, а в гіршому – вигнанцем.

Нинішній світ для багатьох – це абстрактно-чужий простір, у т. ч. чужою може здаватись і рідна країна. Чому після кількох років праці за кордоном українці неохоче повертаються додому? Бо наша країна вже подаленіла в їхній свідомості, чужа для них, чужа внаслідок того, що не може забезпечити нормальних умов для життя. А діти українців, народжені за кордоном, будуть – і це підтверджують численні приклади – ще більше відчуженими від землі їхніх батьків – України.

Нинішня людина через обставини, що склалися, відчувається самотнім мандрівником не лише на просторах Землі, а й у соціокультурному хаосі. Тривають процеси змішування рас, відриву історичних культур від їхнього багатівкового коріння, завдяки якому вони розкрилися, в багатьох випадках національна й етнічна самоідентифікація унеможлиблюється.

Однією з характерних рис останніх десятиліть є процес нівелювання різних сфер і явищ життя. Воно створило підґрунтя для сумнівів у доцільності породженої в епоху Нового часу й поширеної на всі форми буття універсалістської тенденції. Дедалі очевидніше, що сучасній культурі, в т. ч. освіті необхідне «одомашнення». З цим органічно поєднане усвідомлення того, що шлях до розв'язання глобальних проблем пролягає через приватне, особисте. Без розуміння цінності й унікальності свого національного чи етнокультурного ландшафту, без взаємодії з іншими локальними культурами неможливо збагнути цілісність різноманіття світу. Не зайвим буде нагадати, що культур на Землі безліч, і кожна з них збагачує неповторними штрихами загальносвітову культуру. Це розуміють дедалі інтелектуалів, тому й зростає зацікавленість самотніми культурами корінних народів різних регіонів світу (Далекого Сходу Російської Федерації, Австралії, Південної Америки, США та ін.)

Зазначимо, що еколого-культурологічний підхід передбачає насамперед етнокультурну освіту. Адже провідне місце при визначенні його завдань займають поняття «особа», «етнокультурний ландшафт», «традиція», «толерантність», «діалог». Отже, є підстави стверджувати, що розв'язуючи науково-теоретичні проблеми, етнічна екологія стосується й екзистенціальної сфери існування людей.

Як має діяти особа, щоб «повернутись у світ», до того ж, не як пасивний спостерігач за тим, що відбувається довкола й віддалік, а як розумний творець. Таке повернення забезпечує етнокультурний ландшафт, іншими словами – гетерогенний культурний простір. Саме він служить інтегратором не лише всіх екологічних, а й гуманітарних і точних наук. У цьому ландшафті культуру можна уявити лавою динамічних полів, на яких постійно триває своєрідна робота кодування, перекодування, ретериторизація (цим спричинена рухливість кордонів). Позаяк особа перестає бути пасивною точкою гомогенного простору, вона в мінливому середовищі ландшафту перетворюється, по суті, на більшу чи меншу мірою, але рухливого агента. Відтак «я» та «світ» постають уже не як раз і назавжди визначені реалії, а як такі, котрі за допомогою рефлексії одночасно творяться, створюються і

створюють. Одна з основних відмінностей між простором і ландшафтом полягає в тому, що перший можна зрозуміти з погляду відображення наукової картини світу (її оцінюють, структурують та ін.), а другий може служити середовищем для проживання. В такому аспекті культура стає «Будинком» людини, тобто середовищем її існування, екологією конкретної особи. У діалозі, на якому побудований середовищний (ландшафтний) підхід, акцентують на «інакшості», тобто на специфіці, відмінностях. Згаданий перехід у категорію «інакшості», що останнім часом відбувся в культурі, конкретизував питання етнічності – своєрідний прояв цього «інакшого». Безперестанно триваючи між різними культурами, рух служить усередині того чи іншого ландшафту каталізатором багатоманітного життя. Людина опиняється віч-на-віч із неможливістю уникнути конфліктів. Зливаючись у єдине дійство, викликане безліччю ритмів, такий простір стає схожим на мистецтво.

Структурні складові культури за змістом, звичайно, різні, але дуже подібні внутрішньо. Це як мізансцени однієї вистави: вони розкривають різні аспекти, звучать у різній тональності, але тема – одна, дійові особи демонструють певні характери впродовж усього дійства. Отже, аналізуючи етнокультурне розмаїття, можна і дослідити повноту образів, наявних у рідному для них локальному середовищі, й усталити «свої» сенси та символи в полілозі.

Поняття «Рідна природа» формується також у згаданому ландшафтному просторі. Сягаючи корінням у міфологічну свідомість, що відображає єдність людини, роду і довкілля, сприйняття природи визначається переважно етноцентричними чинниками. Прийнято вважати, що на міфологічному рівні простір організований із двох сфер, котрі постійно взаємодіють між собою. Графічно це можна зобразити так: у центрі – невелике ядро, яке люди вже обжили, а довкола – величезний світ, багатий цікавими і небезпечними таємницями. Насправді ж у природі, як і в культурі, нема реального центру, однак відповідно до міфологізованого погляду на побудову Всесвіту його центр становить територію, на якій розселилася певна етнічна група. Іншими словами, центр – це там, де перебуваю «я». Якщо йдеться про охорону довкілля, то індивідум сприймає це як збереження «своєї» природи, а не природи загалом. У результаті екологічні норми перестають бути тільки різновидом правових обмежень, особа починає усвідомлювати довкілля невід'ємною часткою свого життя та діяльності. Дбайливість стосовно природи перетворюється зі зовнішньої необхідності на органічну внутрішню потребу людини.

Взаємини зі світом кожна нація вибудовує по-своєму, але мета цього одна – не лише вижити, а й заявити про себе. Характерною рисою згаданого процесу є опоетизоване оформлення ідей. Так культивується ландшафт і вибудовується ансамбль природного пейзажу. Це служить основою самобутньої єдності людини, природи і культури. А вироблені за допомогою культури уявлення є, по суті, системою розрізень реалій світу і системою їхніх зв'язків.

Визначаючи ті чи інші реалії, особа живе у світі відповідно до них та їхніх внутрішніх зв'язків. Це служить ґрунтом для формування «душі» культури, котру творчий індивідум прагне перенести на те, що йому близьке, – «рідну природу».

У зв'язку зі зумовленим історично руйнуванням згаданих систем людина відчужилася від власного місця життєдіяльності. Внаслідок цього екологічна ситуація як в окремих регіонах, так і в світі загалом загострилася.

Таким чином, доцільно, щоб одним із основних напрямів екологічної освіти стало вивчення і врахування в подальшій практичній діяльності особливостей національного та етнічного ландшафтів. При цьому треба акцентувати на спільних рисах з іншими ландшафтами та відмінностями між ними. Такий підхід, на нашу думку, не лише посприє розв'язанню актуальних проблем екології природи, а й дасть змогу задовольнити психологічну та екзистенційну потребу людини в отриманні «Будинку», котрий може бути як смисловим, соціальним, географічним, так і символічним.

Нині, у контексті гуманітарної парадигми освіти, закономірним стало введення у навчальний процес екологічної проблематики. При цьому основним є акцентування на єдності екології природи, культури та етнічної екології. Це дає змогу формувати у студентів цілісний світогляд, що в сучасному полікультурному середовищі дуже важливо з погляду створення умов для вільного самовизначення особи [1].

Основним способом, що забезпечував виживання суспільства в усі історичні періоди, була цілеспрямована виробнича діяльність. Під час такої праці люди створювали для своєї життєдіяльності штучне середовище, так звану «другу природу», певним чином впливаючи на «першу», тобто первинну природу. Цей спосіб гарантував існування, тому він узвичаївся в свідомості багатьох поколінь, упродовж століть була вироблена ідеологія протистояння природі, боротьби з нею, результатом чого мала стати, зрозуміло, тільки перемога людини. Представникам старшого покоління жителів країн колишнього СРСР ще пам'ятні розтиражовані на мільйонах

засобів наочної агітації слова біолога і селекціонера І. Мічуріна: «Ми не можемо чекати милостей від природи, взяти їх у неї – наше завдання». Така войовнича ідеологія, зрозуміло, позначилася на як матеріальній, так і духовній культурі [2].

Цей вектор людської свідомості був цілком виправданим. Порівняно з потужними силами природи люди залишалися майже безпорадними, приреченими на поразку. До того ж, біосфера продовжувала нівелювати наслідки втручання у неї, зберігаючи стан рівноваги. Науково-технічний прогрес спричинив цілком іншу ситуацію у взаєминах із біосферою. Завдяки технічній оснащеності світової спільноти вона багато в чому перевершила могутність природних процесів на Земній кулі; внаслідок цього біосфера, втратила спроможність саморегулюватися. І згаданий процес став незворотним.

Усе це спонукало до радикального перегляду сформованих при виробленні класичної «наукової картини світу» світоглядних і методологічних установок. Результатом такої переорієнтації стало повернення безпосередньо до людини замість надто раціонального технократичного світобачення. Таким чином у центрі опинилися реальне буття замість надуманого, сфера істинного світу, безпосередня внутрішня щирість. Серед факторів такої переорієнтації – поглиблений соціогуманітарний аналіз, дослідження природних чинників життєдіяльності людей, специфіки конкретного регіону стосовно його етнокультури.

У новітніх умовах гарантією того, що світова спільнота виживе, стає не зміна довілля, не боротьба, а мирне співіснування з ним, чого можна домогтися тільки узгодженням усіх напрямків діяльності з безмовними, але зрозумілими вимогами і потребами природного середовища. Інакшими словами, людство досягло такого періоду, коли, по суті, жодну серйозну соціальну проблему не можна розв'язати без паралельної з цим процесом реалізації заходів щодо збереження біосфери.

Віднедавня умовою виживання суспільства стала непорушення суперечливої єдності протилежних аспектів зміни й збереження довілля, його компонентів та різновидів. Ця нова орієнтація є не тільки невід'ємною вимогою, а й важливою парадигмою нинішнього суспільного розвитку. Йдеться про «екологізацію», тобто «різномісний, системніший, аніж раніше, підхід до об'єктивного світу та глибинне усвідомлення ролі природи у житті людини» [3].

Із урахуванням цього ми приєднуємося до поглядів тих науковців, котрі переконані, що сформувати належну екологічну свідомість та

культуру неможливо без широкої пізнавальної діяльності, спрямованої, зокрема, на вивчення і впровадження досвіду етносу щодо ставлення до природи як до чистого і надійного джерела матеріальної та духовної культури, без засвоєння основ екологічних умов життя. Необхідно також оволодівати навичками, прийомами та вміннями, які народна практика виробила протягом тисячоліть [4].

Не зайвим буде нагадати, що фольклор, традиції навчають не боротьби з рідною природою, а «шанобливого, бережливого, цнотливого ставлення до неї» [5].

Нинішнє духовне національне і державне відродження України серед багатьох інших актуальних питань потребує також, щоб зміст екологічної освіти був реалізований не тільки на базі класичної педагогіки, а й із урахуванням особливостей етнопедагогіки, менталітету українського народу, його національної самобутності [6].

Приємно зазначити, що, маючи порівняно нетривалу історію, система безперервної екологічної освіти нині вибудовується та доповнюється настільки швидко, що теоретики не встигають за її розвитком. До того, як компонент спільної культури екологічна освіта змінюється внаслідок дедалі сильнішого впливу на довкілля інформаційного суспільства. Зросли і масштаби оцінки необхідності виховання екологічної культури.

В сучасних умовах усвідомлення з боку особи того, що вона є спроможною до діалогу частиною природи, а також гуманітаризацію освіти, надання переваги духовно-етичним цінностям учені вважають не лише способом, котрий може забезпечити людині реалізацію її природних здібностей, а й фактором, що унеможливує екологічну кризу, котра реально загрожує життю на планеті [2].

Окреми автори новітніх досліджень визначили такі напрямки розвитку екологічної культури:

- інтелектуальна сфера особистості – спроможність здійснити цільовий, причинний та ймовірнісний аналіз екологічних ситуацій;
- емоційна сфера – естетичне сприйняття довкілля та оцінка його стану;
- вольова сфера – переконаність у можливості оптимального вирішення екологічних проблем, бажання поширювати екологічні знання особисто брати участь у практичних діях щодо захисту навколишнього середовища.

Ефективність формування в людей екологічної свідомості нині необхідно вимірювати не тільки глибиною та міцністю їх знань, а й рівнем їхнього усвідомлення, дотриманням на практиці

в усіх видах діяльності людини екологічних норм.

Динамічні процеси екологізації науки, політики, економіки і культури актуалізують необхідність цілеспрямованого формування мислення у системі професійної освіти сучасного екологічного. Однак на цьому шляху є чимало труднощів і перешкод.

Серед загальнометодологічних проблем відзначимо насамперед суперечність між чинною системою освіти і необхідністю оцінки екологічної ситуації по-новому. Хоча згадана система модернізується, зазначаючи істотних змін, невирішеними залишаються питання, що виникають між такими явищами:

- системою освіти, котра склалась історично, і необхідністю формування нових ціннісних орієнтацій у відносинах «людина–природа»;
- інтеграційними процесами в системі екологічної освіти і недостатністю та низькою якістю їхнього програмного забезпечення;
- інноваційними процесами в практиці екологічної освіти і низьким рівнем готовності викладачів до екологічного виховання з урахуванням особливостей національної педагогіки;
- споживчою сутністю нинішньої індустріальної цивілізації та гострою соціальною потребою поліпшення виховання ціннісно-сміслового ставлення до природи [2].

Україна, як відомо, нині належить до найнеблагополучніших щодо екології країн Європи. Тому бережливе ставлення до навколишнього середовища у наш час динамічних і дедалі складніших відносин людства з довкіллям має бути органічною складовою світогляду всіх громадян нашої країни. Певні здобутки у цьому напрямку вже є. Зокрема, в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції виховання молоді в національній системі освіти, проєкті Концепції національної програми інтегрованої екологічної освіти зафіксовано, що пріоритетними напрямами реформи виховання є формування високої екологічної культури особистості, гармонізація її стосунків із довкіллям. Представники всіх гілок влади, а також державні та громадські організації здійснюють чималу роботу в окресленому напрямку [7].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що високого професіоналізму спеціаліста-аграрника неможливо досягнути без забезпечення його належної екологічної культури. Науковці розглядають її як один із специфічних напрямків фахової підготовки; водночас згадана культура є складником інших навичок, умінь і знань, об'єднаних гуманістично спрямованою діяльністю. У нашому дослідженні екологічна культура

проаналізована як дуже сутнісна щодо майбутнього фахівця характеристика в єдності всіх її компонентів. Ця культура служить важливим показником стану підготовки спеціаліста, рівень якої в такому контексті визначається ставленням особи до близького їй природного й людського середовищ та світової спільноти загалом, ступенем опанування системою екологічних знань і способами відповідної діяльності, глибиною володіння нормативними документами. Без оволодіння окресленим комплексом самореалізація в професійній діяльності – неможлива.

Серед факторів, що визначають дієвість екологічної культури і належний зміст фахової підготовки студентів, – використання внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків дисциплін. Учені визначають міждисциплінарність як цілісну систему, котра завдяки фундаментальним, загальнотехнічним і спеціальним технічним дисциплінам забезпечує екологічну спрямованість освітнього процесу.

Перспективним напрямом подальших досліджень є якнайшвидше і ретельне втілення, описаної вище системи у реальне життя, зокрема у навчально-виховний процес вищих аграрних закладів освіти.

УДК 378.147

Кулько В. А.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

У статті розглядається питання щодо формування мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури проаналізовано сутність поняття «мотиваційна готовність до професійної діяльності» майбутніх екологів як складова структурного компонента професійної готовності.

Ключові слова: мотиваційна готовність, професійна діяльність, компонент професійної готовності, внутрішні та зовнішні мотиви.

В статье рассматривается вопрос формирования мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности. На основе анализа психолого-педагогической литературы проанализирована сущность понятия «мотивационная готовность к профессиональной деятельности» будущих экологов как составляющая структурного компонента профессиональной готовности.

Ключевые слова: мотивационная готовность, профессиональная деятельность, компонент профессиональной готовности, внутренние и внешние мотивы.

The article deals with the problem of forming of student motivational readiness to the professional activities. On the basis of scientific researches the concept of motivational readiness of the future ecologist as a structural component of the professional readiness is analyzed.

Key words: motivational readiness, professional activities, component of the professional readiness, internal and external motives.

Постановка проблеми. Изменения, происходящие в обществе, требуют постоянных изменений в системе образования, особенно в той его сфере, где формируется специалист высшей квалификации. Потребности современного об-

- ЛІТЕРАТУРА
1. Холодилова Е. Культурно-экологическая проблематика в контексте гуманитарной парадигмы образования / Е. Холодилова // Вестник высшей школы. – 2006. – № 6. – С. 40–42.
 2. Бирюкова Н. А. Особенности формирования экологической культуры личности в системе профессионального образования / Н. А. Бирюкова // Нови технології навчання. – 2007. – № 48. – С. 336–339.
 3. Реймерс Н. Ф. Природопользование : словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс. – М. : Мысль, 1990. – 637 с.
 4. Фомина С. И. Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики мира в экологическом воспитании младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. / С. И. Фомина. – М., 1990. – 303 с.
 5. Организация экологического образования в школе: пособие для работников средней образ. школы / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – Пермь, 1990. – 150 с.
 6. Кузь В. Г. Основы национального воспитания: концептуальные положения / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук. – Умань, 1993. – 109 с.
 7. Єфіменко Н. П. Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Нонна Петрівна Єфіменко. – Харків, 2000. – 21 с.

щества в качественной подготовке экологов требуют эффективного обновления системы экологического образования и нового подхода к организации учебно-воспитательного процесса. За последнее десятилетие в Украине прошли три

Всеукраинских съезда экологов, а также ряд научно-практических конференций, посвященных экологическому образованию и воспитанию. Как показывает практика, современному обществу нужен компетентный специалист-эколог с четкой системой ценностных ориентаций и позитивной мотивацией к профессиональной деятельности.

Отсутствие в Украине четкой модели профессиональной подготовки специалистов в экологической сфере негативным образом влияет на формирование готовности молодого специалиста к освоению профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. За последние десятилетия было проведено много исследований, в которых рассматривались общетеоретические проблемы подготовки будущих специалистов в вузах (Е. Карпова, Н. Кузьмина, Г. Нагорная, Л. Хомич), теория и практика профессиональной подготовки специалистов, их профессиональное становление (А. Асмолов, Е. Климов, Т. Корнилов, А. Маркова, Л. Щерба, С. Фоломкина); готовность к выбору профессиональной деятельности (С. Гриншпун, В. Мадзигон, Е. Павлютенков, В. Пуцов); формирование готовности к профессиональной деятельности студентов в высших учебных заведениях (В. Беспалько, С. Гончаренко, А. Гура, Н. Кузьмина, Т. Сущенко); профессиональная подготовка эколога (С. Рудишин, Н. Магура, В. Мазурок, Н. Олейник); мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности (А. Томас, А. Чуйко). Несмотря на наличие исследований ученых по проблеме формирования готовности специалистов к профессиональной деятельности, проблема формирования мотивационного компонента готовности будущих экологов к профессиональной деятельности остается нерешенной в педагогической науке.

Цель статьи – рассмотреть формирование мотивационного компонента готовности будущих экологов к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Подготовку к профессиональной деятельности следует рассматривать как процесс подготовки, то есть процесс обучения и воспитания студентов в высшем учебном заведении, и как результат подготовки, т. е. готовность их к профессиональной деятельности (уровень овладения студентами профессиональными знаниями, умениями и навыками, формирование у них профессионально значимых качеств).

В психолого-педагогической литературе нет единого подхода к определению понятия готовности к профессиональной деятельности. Чаще

всего профессиональную готовность подразумевают как совокупность требований к личности и профессиональной деятельности будущего специалиста. Готовность к профессиональной деятельности рассматривается учеными (В. Моляко, К. Дурай-Новакова, А. Войченко, С. Максименко, А. Пелех) как сложное социальное, психологическое и педагогическое явление, состоящее из комплекса индивидуально-психологических качеств личности и системы профессиональных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешность реализации профессиональных функций.

В работах М. Дьяченко, Л. Кандилович профессиональная готовность студента трактуется как личностное качество и существенная предпосылка эффективной деятельности после окончания вуза; это решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации [1].

Б. Ананьев утверждает, что готовность к профессиональной деятельности не может ограничиваться характеристиками мастерства, производительности труда, его качествами в тот момент, когда совершается соответствующая деятельность. При оценке готовности важное значение приобретает определение внутренней силы личности, ее потенциала и резерва, необходимых для повышения производительности профессиональной деятельности в будущем [2].

Наибольшее внимание исследователи уделяют структурному анализу компонентов готовности к профессиональной деятельности. Но заметим, что сегодня в определении компонентов тоже не существует единого мнения.

А. Авдеева в исследованиях структуры психологической готовности к инженерной деятельности выпускников технического вуза выделяет два основных компонента: мотивационный и операциональный. Мотивационная составляющая включает мотивы выбора профессии инженера, особенности учебно-профессиональной мотивации, профессиональную направленность личности. Операциональный компонент отражает особенности системы саморегуляции профессиональной деятельности. Профессиональная психологическая готовность к деятельности имеет три основных уровня: высокий, средний и низкий. Основными критериями для данной классификации явились [3]:

- уровни сформированности основных структурных компонентов (мотивационного и операционального) и их взаимосвязь;
- самооценка профессиональной подготовленности;
- уровень профессиональной подготовленности.

Г. Балл считает, что основу профессиональной готовности составляет комплексная способность специалиста к деятельности определенного типа, в которой он выделяет две стороны:

- мотивационную – склонность к соответствующему типу деятельности;
- инструментальную – владение эффективными стратегиями деятельности, обобщенными способами действий и операций [4].

Исследователи педагогической готовности обосновывают свои варианты ее структуры на основании изучения сущности проблемы готовности к педагогической деятельности. В частности, А. Коберник, Т. Бережинская, К. Дурай-Новакова выделяют следующие основные компоненты готовности студентов:

- мотивационный (положительное отношение к педагогической деятельности);
- содержательный (система педагогических знаний о формах, видах и критериях их осуществления);
- операционный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми ключевыми компетенциями) [5–7].

Л. Сохань, И. Ермакова, Г. Несен рассматривают следующие компоненты готовности:

- мотивационный (ответственность за выполнение задач, чувство долга);
- ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности);
- волевой (самоконтроль, самомотивация, умение управлять действиями);
- оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствие процесса решения задач) [8].

В. Свистун, исследуя готовность будущих руководителей-аграриев к осуществлению управленческой деятельности, считает, что мотивационный компонент обеспечивает направленность на профессионально-творческое усвоение знаний, профессионально-познавательный интерес и стремление к творческому усвоению системно-научных управленческих знаний и комплексных умений, к успеху и творческим достижениям, к лидерству и высокой оценке своей работы [9].

Управленческая деятельность характеризуется личностной зрелостью и направленностью на себя.

Личностная зрелость (мотивация достижения) – общая направленность деятельности студента на значимые личностные цели, стремление к полной самореализации, самостоятельность, инициативность, стремление к лидерству и достижению высоких результатов в деятельности, уверенность в своих возможностях, удовлетворенность своими способностями, темпера-

ментом, характером, знаниями, умениями и навыками, интерес к общественно-политической жизни страны, профессиональная ответственность.

Направленность личности на себя, задачи, взаимодействие – одной из существенных сторон личности, характеризующих ее мотивационную сферу, является направленность (система устойчивых мотивов, которые подчиняют себе все остальные, характеризуют строение всей мотивационной сферы человека и ориентируют ее деятельность) [10].

На основе анализа психолого-педагогической литературы Л. Кутеповой была разработана структура профессиональной готовности будущих учителей информатики к оцениванию учебных достижений учащихся, которая заключается в единстве трех компонентов:

- мотивационного (осознание необходимости и значимости оценки, гуманистическое отношение к ученикам, способность удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, управлять своим эмоциональным состоянием, стремление к развитию профессионально-педагогических способностей, совершенствование собственных знаний, умений и навыков);
- содержательного (знание психолого-педагогических основ оценивания учебных достижений учащихся, а именно: структуры процесса оценки, объектов, целей, результатов, функций, видов, форм, методов, критериев оценки, принципов и педагогических требований к оценке);
- практического (умения и навыки организовывать и осуществлять процесс оценки, анализировать результаты этого процесса, умение учитывать нервно-эмоциональное состояние ученика в процессе оценки, выбирать средства коррекции, использовать и создавать компьютерные контролирующие программы) [10].

Обобщение исследуемых материалов дает нам возможность определить один из основных компонентов готовности к профессиональной деятельности. Прежде всего, это мотивационный компонент, который выделяется практически всеми авторами и предусматривает профессиональные установки, позитивное отношение к профессии и интерес к ней.

Рассматривая содержание и структуру мотивационной готовности, исследователи приходят к выводу, что она обеспечивает профессиональную активность, самоактуализацию, самоопределение и самореализацию. Мотивационная готовность включает множество функциональных и смысловых образований: внутреннюю ор-

ганизацию потребностей, способностей, отношение к себе и профессии, определенность профессионального выбора, мотивы, ценности, установки, эмоции, которые в единстве и взаимосвязи образуют структуру мотивационной готовности.

Как известно, мотивационная сфера неодинакова на разных стадиях профессионального становления личности. Так, на стадии выбора профессии складываются профессиональные интересы, ожидания. На стадии профессионального обучения происходит уточнение профессиональных притязаний, крепнет или, наоборот, ослабевает интерес к избранной профессии, происходит корректировка имеющихся мотивов, образование новых.

Как отмечает М. Котик, мотивы профессиональной подготовки тесно связаны с мотивами как выбора профессии, так и последующей профессиональной деятельности, при этом последние являются видоизмененными мотивами выбора профессии, они зависят и от знакомства с профессией до начала профессиональной подготовки, и от особенностей организации учебной и воспитательной работы [11].

Возникновение профессионального интереса к будущей деятельности, в данном случае к профессии эколога, начинается с проявления положительных эмоций у студента в отношении к профессии. Положительные эмоции в отношении к профессии являются источником возникновения мотивов выбора профессии, при этом происходит обоснование своего профессионального выбора.

В структуру мотивационного компонента входит широкий спектр мотивов, необходимых для формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: познавательные мотивы (овладение новыми знаниями, интерес к самостоятельному познанию необходимых навыков и умений); профессиональные мотивы (желание достичь успеха в профессиональной деятельности); социальные мотивы (понимание социальной значимости будущей профессии, долг и ответственность перед окружающими); мотивы личностной заинтересованности (стремление к самопознанию, самоутверждению и самосовершенствованию).

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что важнейшим компонентом готовности будущих экологов к профессиональной деятельности в условиях нововведений является мотивационный компонент, который выражается в системе устойчивых мотивов и установок. В качестве показателей мотивационной готовности будущих экологов к профессиональной деятельности следует рас-

сматривать сформированные внутренние и внешние мотивы готовности к деятельности. Чем важнее для человека мотив и чем лучше он им осознается, тем быстрее создаются более благоприятные условия для формирования готовности к профессиональной деятельности.

Несмотря на всю важность мотивационного компонента готовности, без соответствующих профессиональных знаний, навыков и умений, а также сформированности профессионально важных качеств нельзя объективно говорить о высоком уровне готовности к деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 175 с.
2. Ананьев Б. Г. К психологизации студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 3–15.
3. Авдеева А. П. Мотивационный и операционный компоненты готовности к инженерной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / А. П. Авдеева ; Гос. акад. упр. – М., 1995. – 20 с.
4. Балл Г. А. О психологических основах формирования готовности к профессиональному труду / Г. А. Балл // Психолого-педагогические проблемы профессионального образования : науч.-метод. сб. – К., 1994. – С. 98–100.
5. Коберник А. Формирование у студентов готовности к внедрению инновационных педагогических технологий / А. Коберник // Педагогика и психология профессионального образования. – 2002. – № 4. – С. 104–109.
6. Бережинская Т. В. Готовность учителя к оцениванию учебных достижений младших школьников / Т. В. Бережинская // Психолого-педагогические проблемы сельской школы. – 2002. – № 2. – С. 134–138.
7. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
8. Жизненная компетентность личности : научно-методическое пособие / под ред. Л. В. Сохань, И. И. Ермакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
9. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. І. Свистун. – К., 2007. – 43 с.
10. Кутепова Л. М. Формування професійної готовності майбутніх учителів інформатики до оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. М. Кутепова. – Луганск, 2009. – 20 с.
11. Котик М. А. Психология и безопасность / М. А. Котик. – Таллин, 1989.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО АГРОНОМА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

У статті визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови професійного становлення майбутнього агронома в навчально-виховному процесі аграрного університету, запропоновано модель цього процесу, схарактеризовано її компоненти та розкрито шляхи розвитку професійного становлення майбутнього агронома.

Ключові слова: професійне становлення, професійне становлення, організаційно-педагогічні умови, майбутній агроном.

В статье определены и обоснованы организационно-педагогические условия профессионального становления будущего агронома в учебно-воспитательном процессе аграрного университета, предложена модель этого процесса, охарактеризованы ее компоненты и раскрыты пути развития профессионального становления будущего агронома.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное становление, организационно-педагогические условия, будущий агроном.

Organizational and pedagogical conditions of professional of future agronomist in the educational process of Agrarian University are defined and justified, a model of this process is suggested, its components are characterized.

Key words: professional formation, professional formation, organizational and pedagogical terms, the future agronomist.

Постановка проблемы. В современных условиях мирового продовольственного кризиса, когда растущее население планеты страдает от недостатка продуктов питания, во многих уголках земного шара все больше возрастает значимость профессии агронома.

Перед специалистом, который отвечает за высокие урожаи выбранных культур, рациональное использование земель и рекультивацию техноземов, на сегодняшний день открываются обширнейшие горизонты как в научной, так и в производственной сфере. Все шире обсуждается необходимость рационального производственного и экологически грамотного использования сельскохозяйственных земель, безопасное внесение удобрений, грамотное ведение севооборота.

Современный рынок труда предъявляет все более высокие требования как к профессиональным, так и к личностным качествам данных специалистов. В этом контексте повышается уровень требований к развитию профессионального становления будущих агрономов в учебно-воспитательном процессе аграрного университета.

Анализ литературы. В научных трудах С. Выговской, Н. Кожемякиной, В. Лозовецкой, В. Свистун, Л. Сподин, М. Хоменко и др. рассматриваются сущностные, содержательные, структурные характеристики профессионального становления студентов аграрных вузов. Авторы исследований указывают на важность учета многоаспектного характера развития профес-

сионального становления студентов аграрного университета. В то же время недостаточно освещенными в научной теории и практике остается вопрос профессионального становления будущего агронома, поскольку изучалась только практическая подготовка будущих агрономов по отдельным дисциплинам (И. Колосок, Н. Нерух, А. Шкодин).

Цель статьи – представить организационно-педагогические условия профессионального становления будущего агронома в учебно-воспитательном процессе аграрного университета и модель этого процесса.

Изложение основного материала. В основу предложенной модели процесса развития профессионального становления будущего агронома положены следующие организационно-педагогические условия:

- осуществление научно-методической подготовки преподавателей аграрного университета к управлению процессом профессионального становления будущего агронома;
- диалогизация профессиональной подготовки студентов с использованием совокупности соответствующих методов и приемов обучения, способствующая повышению уровня усвоения профессиональных знаний, умений и навыков, развитию ключевых и профессиональных компетенций;
- обеспечение направленности учебно-воспитательного процесса агрономического факультета аграрного университета на развитие

интереса студентов к будущей профессиональной деятельности;

- активизация познавательной деятельности студентов путем имитации на занятиях ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью.

Предложенная нами модель процесса профессионального становления будущего агронома включает следующие компоненты: цель, организационно-педагогические условия, содержание, этапы и ожидаемый результат процесса (рис. 1).

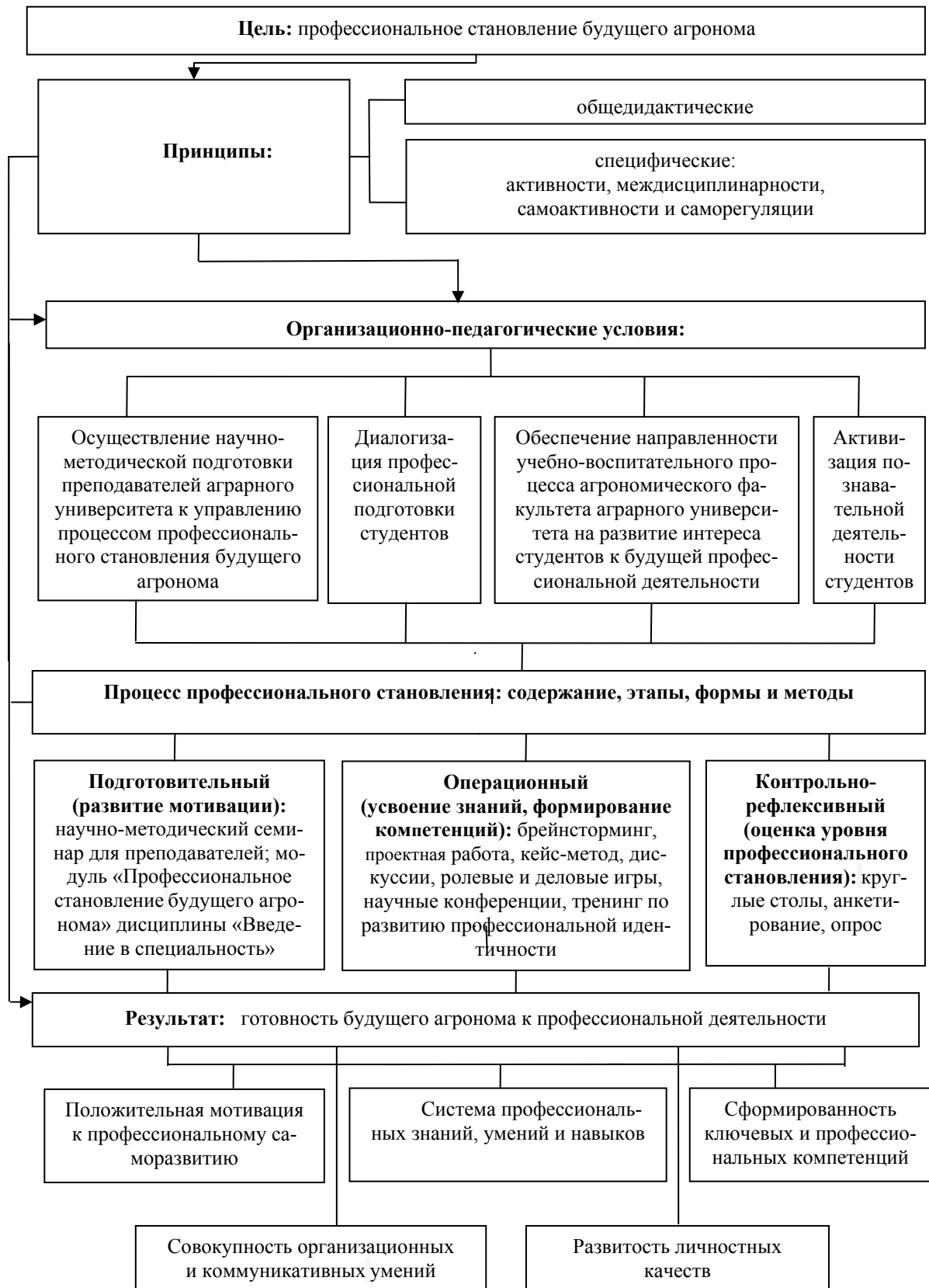


Рис. 1. Модель процесса профессионального становления будущего агронома.

Целью внедрения разработанной модели является развитие профессионального становления будущего агронома. Для достижения цели определены следующие задачи: формирование положительной мотивации к профессиональному развитию и саморазвитию; приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, формирование ключевых и профессиональных компетенций; овладение организационными и коммуникативными умениями; развитость личностных качеств, которые являются профессионально значимыми. Выполнение указанных задач ведет к ожидаемому результату – готовности будущего агронома к профессиональной деятельности.

Для достижения обозначенной цели и выполнения поставленных задач в разработанную модель процесса развития профессионального становления будущего агронома заложены такие педагогические принципы:

- общедидактические (системности, преемственности и непрерывности);
- специфические (активности, междисциплинарности, самоактивности и саморегуляции).

Принцип активности предполагает активную позицию будущего агронома в познавательной деятельности.

Принцип междисциплинарности требует повшения уровня обобщения и логичности знаний, которые усваиваются студентами во время изучения определенных дисциплин в виде отдельных элементов.

В процессе реализации межпредметных связей у будущих агрономов расширяется кругозор, развивается логическое мышление, активизируется внимание, повышается интерес к изучению дисциплин учебного плана, актуализируются приобретенные знания, раскрываются природно-научные основы действий и операций будущей профессиональной деятельности.

Принцип самоактивности и саморегуляции содействует развитию у студентов желания к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, формированию способности к принятию самостоятельных решений в профессиональной деятельности и чувства ответственности за их реализацию. Через самоактивность будущий агроном способен реализовать свой личностный потенциал в процессе профессионального становления.

В процессе подготовки существует необходимость реализации организационно-педагогических условий и модели процесса профессионального становления будущего агронома в естественных условиях: в учебном процессе; во внеучебной деятельности преподавателей и студентов, в научно-исследовательской работе студентов во время учебно-производственной прак-

тики; в процессе учебной и учебно-производственной стажировки за рубежом.

Анализ трудов, посвященных вопросам развития профессионального становления будущего агронома, позволил рассматривать профессиональное становление будущего агронома как целенаправленный процесс развития выделенных компонентов:

- мотивационно-ценностного (профессиональные мотивы, интересы, установки, потребности и ценности);
- когнитивного (владение профессиональными знаниями, понимание значимости профессии агронома);
- деятельностного (умения и навыки, необходимые для профессиональной деятельности).

При разработке модели профессионального становления будущего агронома в учебно-воспитательном процессе аграрного университета мы опирались на компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы [3; 4].

Определено, что критериями сформированности мотивационно-ценностного компонента является аксиологический (показатели – осознание ценности выбранной профессии, адекватное представление о будущей профессиональной деятельности) и мотивационный (показатели – мотивация учебной и профессиональной деятельности, стремление к достижению успехов, потребность в самосовершенствовании).

Критериями когнитивного компонента определена система знаний (общих, фундаментальных и специальных). Показателем этого компонента является оценка знаний студента (объем и качество знаний). Критерием сформированности деятельностного компонента является система умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности, а показателем – оценка профессионально значимых умений и навыков будущего агронома.

Комплексный учет выделенных критериев и показателей позволил установить три уровня сформированности профессионального становления будущих специалистов-агрономов: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень сформированности готовности будущего агронома к профессиональной деятельности как результат развития профессионального становления в учебно-воспитательном процессе аграрного университета характеризуют следующие признаки: четко выраженный устойчивый интерес к развитию собственного профессионального становления, желание к постоянному самосовершенствованию, сформированность системы ценностных ориентаций в профессиональном взаимодействии, наличие системы знаний о сущности, содержании и осо-

бенностях будущей профессиональной деятельности; свободное оперирование основными понятиями; активное использование знаний на занятиях; ориентация в информационном пространстве в поиске материала для самосовершенствования с целью повышения уровня профессиональной подготовки, руководство в своих действиях общечеловеческими ценностями; развитая система личностных качеств, значимых для профессиональной деятельности; активная позиция в учебно-познавательной деятельности.

Средний уровень сформированности готовности к профессиональной деятельности характеризуют неустойчивый интерес и ситуативная заинтересованность в развитии своего профессионального становления; эпизодическое стремление к самосовершенствованию; наличие базовых знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности, но недостаточная активность при их использовании; управление общечеловеческими ценностями в поведении и действиях; сформированность определенных умений и навыков; некоторые затруднения при использовании приобретенных знаний, умений и навыков в обучении и во время практики.

Для низкого уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности характерными являются отсутствие интереса к развитию собственного профессионального становления и недостаточно выраженное желание к самосовершенствованию; разрозненность приобретенных знаний; пассивность при их использовании, отсутствие осознания важности профессионального становления в процессе обучения в вузе; ситуативные проявления склонности

к соблюдению общечеловеческих ценностей; сформированность отдельных умений и навыков; эпизодическое применение имеющихся знаний, умений и навыков на занятиях и на практике; спорадические проявления профессионально значимых личностных качеств.

Выводы. Профессиональное становление будущего агронома отражено в модели, которая создана на основе компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением вопросов профессионального самовосприятия, профессиональной компетентности и формирования ключевых компетенции будущего специалиста-агронома в учебно-воспитательном процессе аграрного университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виговська С. В. Професійне становлення студенток у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. В. Виговська. – Тернополь, 2006. – 203 с.
2. Колосок І. О. Дидактичні умови практичної підготовки студентів з механізації сільського господарства на агрономічних факультетах / І. О. Колосок // Науковий вісник Національного аграрного університету / [ред. кол. : Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін.]. – К., 2006. – Вип. 102. – 361 с.
3. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів / М. Коляда // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 46–58.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

УДК 378.141

Петрук В. А., Ляховченко Н. В.

АНАЛІЗ ПРИНЦИПІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА МОТИВІВ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ АБІТУРІЄНТАМИ

У статті розглядається проблема вибору професії абітурієнтами, акцентується увага на принципах та мотивах професійної орієнтації школярів.

Ключові слова: професійна орієнтація, принципи, мотиви, вибір професії.

В статье рассматривается проблема выбора профессии абитуриентами, акцентируется внимание на принципах и мотивах профессиональной ориентации школьников.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, принципы, мотивы, выбор профессии.

The problem of choice of profession entrants focuses on the principles and motives of professional orientation of schoolchildren.

Key words: career guidance, principles, motivation, choice of profession.

Постановка проблеми. В соціології розповсюджена ідея соціально-професійної орієнтації, що пояснює зумовленість вибору професії не стільки орієнтацією на ту чи іншу професію,

скільки спрямованістю особистості на бажаний для себе соціальний статус у суспільстві і пошуком шляхів його досягнення за допомогою обрання для цього певної професії [1].

Таким чином, якщо професійна орієнтація визначається як діяльність з підготовки молоді до вибору професії, то соціально-професійну орієнтацію можна також коротко визначити як підготовку молоді до вибору професії і свого місця в суспільстві.

Професійну орієнтацію відносять до соціальних систем, що функціонують у суспільстві, вона торкається різних проблем, і в тому числі пов'язаних з розвитком людського фактора суспільного виробництва, і з однієї тільки цієї причини професійну орієнтацію можна вважати суспільною проблемою.

Аналіз літератури. Професійна діяльність є предметом вивчення багатьох вчених, зокрема В. С. Алексєєва, А. П. Худайберганова, А. Д. Сазонова, Б. О. Федоришина. Одним із важливих факторів вибору професії є мотиви, тобто те, на що орієнтується молодь у процесі вибору. Питанням мотиваційної сфери присвячені праці А. Н. Леонтєєва, Б. Ф. Ломова, В. С. Мерліна, В. А. Петрук, П. А. Шавіра та інших. Дослідження цих науковців свідчать про наявність безпосереднього зв'язку і взаємозумовленості характеру мотивації й результативності навчання, пізнавальних інтересів та потреб студентів. Згадані дослідники визначають мотив як внутрішній стимул до дії, усвідомлену спонуку до певного виду дій.

Мета статті полягає в розкритті принципів професійної орієнтації та мотивів вибору професії абітурієнтами.

Виклад основного матеріалу. Оскільки об'єктом професійної діяльності є процес соціально-професійного самовизначення людини, важливо в першу чергу сформулювати групу принципів, якими керуються (чи повинні керуватися) молоді люди, обираючи собі професію і місце в соціальній структурі суспільства. Розглянемо деякі принципи, запропоновані А. Д. Сазоновим [2].

Принцип свідомості у виборі професії виражається в прагненні задовольнити своїм вибором не тільки особисті потреби в трудовій діяльності, але і принести якнайбільше користі суспільству.

Принцип відповідності обраної професії інтересам, схильностям, здібностям особистості й одночасно потребам суспільства в кадрах певної професії виражає зв'язок особистісного і суспільного аспектів вибору професії. За аналогією з відомим висловом «не можна жити в суспільстві і бути вільним від суспільства» можна також сказати: не можна вибирати професію, виходячи тільки з власних інтересів і не зважати на інтереси суспільства. Порушення принципу відповідності потреб особистості і суспільства призво-

дить до незбалансованості в професійній структурі кадрів.

Принцип активності у виборі професії характеризує тип діяльності особистості в процесі професійного самовизначення. Професію треба активно вибирати самому. У цьому велику роль покликані зіграти поради батьків і їхній професійний досвід, зустрічі з профконсультантами державної служби зайнятості, професійні бесіди з науково-педагогічними працівниками навчальних закладів, та ін.

Принцип розвитку відображає ідею вибору такої професії, що давала би особистості можливість підвищення кваліфікації, збільшення заробітку з врахуванням росту досвіду та професійної майстерності, можливість активно брати участь у суспільній роботі, задовольняти свої культурні потреби, потреби в житті, відпочинку тощо.

Як вказує А. Д. Сазонов, у професійній орієнтації є група принципів, які тісно пов'язані із загальнопедагогічними принципами.

- Зв'язок професійної орієнтації з життям, працею, практикою, що передбачає надання допомоги людині у виборі його майбутньої професії в органічній єдності з потребами народного господарства в кваліфікованих кадрах.

- Зв'язок професійної орієнтації з трудовою підготовкою школярів – це принцип, що передбачає постановку трудового виховання і навчання у школі. У відриві від трудової підготовки професійна орієнтація набуває рис абстрактності, відірваності від практики, від загальних задач трудового і професійного становлення особистості.

- Систематичність і наступність у професійній орієнтації забезпечує професійна робота з 1-го по 11-й класи за умови обов'язкової наступності цієї роботи з класу в клас.

- Взаємозв'язок школи, родини, базового підприємства, середніх професійних та вищих навчальних закладів і громадськості в професійній орієнтації учнів передбачає їх тісний контакт при наданні допомоги молодим людям у виборі професії. При цьому передбачається посилення цілеспрямованості і координації в спільній діяльності.

- Виховний характер професійної орієнтації полягає в необхідності здійснення професійної роботи відповідно до задач формування гармонічної особистості.

- Відповідність змісту форм і методів професійної роботи потребам професійного розвитку особистості й одночасно потребам району (міста, регіону) у кадрах певних професій і необхідного рівня кваліфікації [2].

Результати анкетування випускників шкіл засвідчують, що, навчаючись в останніх класах

середньої школи, 75% респондентів не мають чіткого уявлення, ким вони хочуть стати, а головне – чому. Провідним мотивом вибору професії для більшості випускників є престижність професії, а не потреби ринку праці.

Досвід роботи з випускниками шкіл показує, що більшість з них під впливом різних факторів обирають майбутню спеціальність, яка є привабливою зовні (рівень заробітної плати, назва, престижність, приклад успішних фахівців справи, імідж установи і т. ін.).

Наприклад, професійні наміри молоді в останні роки зорієнтовані на набуття таких спеціальностей, як програміст, економіст або юрист. Саме ці спеціальності у наш час вважаються престижними і «модними». Результати анкетування майбутніх абітурієнтів у місті Вінниці та Вінницькій області підтверджують, що з 600 респондентів 34,2% бажають отримати спеціальність програміста, 18,8% – економіста. У порівнянні з цим, бажаючих отримати спеціальність будівельника 10,7%, спеціальність машинобудівника – 7,24%. Але сучасна ситуація в Україні потребує кваліфікованих фахівців з різних галузей промисловості і, в першу чергу, інженерів, які будуть піднімати промисловість України до рівня світових стандартів.

Дослідники з питань професійного самовизначення (В. М. Ведерніков та О. Б. Владимірова) проранжували фактори, які впливають на вибір професії випускниками шкіл: позиція членів родини; ВНЗ, які розташовані в місці проживання; позиція друзів; престиж; позиція вчителів; інформованість; особисті професійні плани; здібності та схильності. Вони відзначили, що чим вище розташований фактор, тим більший вплив він має. Таким чином, власні здібності та схильності майже не враховуються при виборі професії [3].

Більшість молодих людей, обираючи професію, не враховують і деякі соціальні обставини. Насамперед, актуальний соціальний попит на ту чи іншу професію, а також прогноз динаміки попиту на професіоналів у майбутньому. Дуже важливо пояснити абітурієнту та його батькам, що талановиті програмісти народжуються один на 1000 осіб і тому вчитися п'ять років для того, щоб стати звичайним користувачем персонального комп'ютера, немає ніякого сенсу, адже користувачем він стане при набутті будь-якої інженерної спеціальності. До того ж сама престижність професій змінюється з часом, і, обираючи професію таким чином, можна поповнити число безробітних незатребуваних фахівців.

Аналіз рекламної інформації вищих навчальних закладів України показав, що зі всіх ВНЗ, які через засоби масової інформації запрошують

на навчання, 57,8% ВНЗ спрямовані на підготовку спеціалістів з економіки і лише 32,2% – інженерів за різним профілем, що підтверджує заяву Рахункової палати України про надлишкову кількість випускників ВНЗ з економічних спеціальностей. На даний момент склалася ситуація, коли ВНЗ втрачають свою спеціалізацію та переходять на підготовку фахівців так званих «престижних» професій через те, що серед випускників вагомий відсоток попиту на їх отримання, зокрема економістів, що тягне за собою випуск надлишкової кількості спеціалістів економічного профілю.

Вибір професії, що ґрунтується на поняттях престижності, згодом часто обертається розчаруванням. Особливо прикро, коли це відбувається вже після отримання диплому про вищу освіту. Перенасичення ринку праці випускниками ВНЗ з юридичними та економічними дипломами, а також фахівцями в області менеджменту, призводить до того, що для випускників ВНЗ таких спеціальностей немає вакансій і вони змушені працевлаштовуватись за будь-якою іншою, часом і некваліфікованою, спеціальністю.

Така ситуація завдає величезних збитків не лише молодим людям, але і державі в цілому. Адже підготовка кваліфікованого працівника коштує досить дорого, а якщо потім з'ясується, що він не може працевлаштуватись і працювати за спеціальністю, поповнюючи армію безробітних, то ці гроші фактично витрачені державою даремно. Розрахунки, проведені на основі даних МОН України, свідчать, що через відсутність дієвого механізму державного замовлення країна щорічно втрачає близько 1,5 млрд. грн. на підготовку спеціалістів у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації [4; 5].

Слід зазначити, що професійна підготовка сучасної молоді залежить переважно від рівня сформованості професійних інтересів. Дослідники (В. Є. Алексєєв, А. П. Худайберганов, Б. О. Федоришин), вивчаючи цю проблему, дійшли висновку, що становлення професійних інтересів проходить свій складний ланцюговий шлях.

Професійний інтерес, як і будь-який інший, виникає спочатку як споглядальний, ситуативний, пасивний психічний стан і лише за певних умов може стати повноцінним професійним інтересом. Інтерес до професії розглядається як позитивне ставлення до неї, яке виражається в спрямованості уваги і дій студента на здобуття теоретичних і практичних знань, вмінь і навичок в обраній галузі [6; 7].

На наш погляд, ставлення юнаків та дівчат до майбутньої професії, яке виникає ще в період підготовки до неї у процесі навчання у школі, має розглядатися як одна із складових психоло-

гічних умов формування професійних інтересів у майбутніх фахівців.

Однією з умов якісної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей є вивчення професійної мотивації, а вибір професії вступниками починається з виникнення часткових мотивів, які пов'язані з окремими сторонами змісту певної діяльності.

В цьому плані правомірно виділити групи мотивів, які виконують такі функції:

- виявляють потребу у тому, що складає основний зміст професії;
- пов'язані з відображенням деяких особливостей професії в суспільному уявленні (престиж, суспільна значущість професії);
- визначають раніше сформовані матеріальні потреби особи, особливості її характеру, звички та ін.;
- виявляють особливості самоуяви особи в умовах взаємодії з професією (впевненість в особистій придатності, наявності достатнього творчого потенціалу і т. ін.);
- виявляють зацікавленість особи в зовнішніх, реально не існуючих, складових професії (часто ці мотиви породжують вибір «романтичних» професій).

Отже, мотивація при виборі професії – це стимули, заради яких людина готова докласти свої зусилля, тобто те, на що орієнтується молода людина при виборі тієї або іншої професії: суспільно-соціальна значущість даної професії, престиж, заробіток тощо. Що хоче одержати студент від вищої освіти, яких життєвих цілей досягти, які якості сучасного фахівця в собі сформувати і які цінності в його житті виконують головну роль?

Зміни у сучасному суспільстві слугують причиною радикальних змін в мотивах, пов'язаних з вибором майбутньої професії. Розглянемо мотиви вступу до вищих навчальних закладів в історичному аспекті. Серед мотивів навчання в 20–40-і роки ХХ ст. переважним був потяг молоді до знань, культурних цінностей, інтерес до навчання. В ті роки молодь йшла до ВНЗ за світлом високих знань. У 60-х роках головним мотивом було мотив отримання професії і безпосереднього залучення до науково-технічного прогресу. У 80-х роках високо цінувалась можливість займатися цікавою роботою та можливість завойовувати пошану в колективі. Починаючи з 90-х провідними стають економічні мотиви та наявність певного соціального статусу [8].

Отже, виявлення мотивів вибору професії дозволяє скоординувати проведення профорієнтаційної роботи серед учнів для формування в їхній свідомості реалістичної картини ринку

праці та можливості працевлаштування.

Для підлітка вибір професії, значною мірою, – моральна проблема. Чим ширший діапазон вибору, тим він психологічно складніший. Сьогодні покликанням називають єдність суб'єктивних схильностей і здатності до тієї або іншої діяльності, в якій особа бачить головну сферу самореалізації. Але схильності та інтереси самі формуються й змінюються в процесі діяльності. Різко виражені, стійкі та активні схильності у дітей зустрічаються досить рідко. Підліток стоїть перед вибором сфери діяльності. Але тільки практично, в ході самої діяльності, з'ясовується, підходить вона йому чи ні.

Висновки. В умовах стрімкого розвитку ринку освітніх послуг актуальною проблемою є проблема працевлаштування молоді після закінчення нею навчальних закладів. Звичайно, ця проблема зумовлена не лише спадом економіки, відсутністю робочих місць, але й недостатньою інформованістю випускників шкіл про сутність професій, що, в кінцевому результаті, призводить до помилкового вибору майбутньої трудової діяльності.

За останні роки змінився перелік професій, що їх обирають випускники шкіл. Крім того, в Україні «конкурс» сертифікатів у ВНЗ усугубляє проблему вибору випускником школи майбутньої спеціальності за бажанням та схильністю, тому що він не намагається здійснити власну мрію, а потрапляє туди, де вистачає балів його сертифікату. Це свідчить про те, що профорієнтація не досягає своїх цілей – формування в учнів професійного самовизначення, відповідного індивідуальним особливостям кожної особи і потребам суспільства в кадрах. Для вирішення проблем профорієнтації недостатньо зусиль одного міністерства (Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України) чи однієї науки (наприклад, педагогіки). Для того щоб система профорієнтації стала ефективною, необхідна скоординована діяльність колективів закладів освіти, ряду міністерств і відомств, а також учених різних галузей науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добровольська Л. П. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Пантеліївна Добровольська. – Запоріжжя, 2001. – 231 с.
2. Сазонов А. Д. Профессиональная ориентация учащихся : учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. Д. Сазонов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
3. Ведерников В. М. Проблема осознанного профессионального выбора выпускниками школ [Электронный ресурс] : третья всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Спрос и

- предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России» / В. М. Ведерников, О. Б. Владимирова. – Режим доступа : <http://labourmarket.ru/conf3/reports/vedernikov.doc>.
4. Ніконова Л. Небезпека стихійного вибору [Електронний ресурс] / Л. Ніконова // Дзеркало тижня. – 2002. – № 23. – Режим доступу : <http://www.dt.ua/3000/3855/35129/>.
 5. Тимошук О. З вузівським дипломом на вулицю, або Кому потрібні молоді спеціалісти [Електронний ресурс] / О. Тимошук // Дзеркало тижня. – 2009. – № 22. – Режим доступу : <http://www.dt.ua/3000/3855/66491/>.
 6. Алексеев В. Е. Формирование профессиональных интересов учащихся / В. Е. Алексеев, А. П. Худайберганов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 64–67.
 7. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Б. О. Федоришин. – К., 1996. – 48 с.
 8. Нежиховская Е. М. Молодежь Германии и России. К вопросу о формировании мотивов выбора вуза и факультета / Е. М. Нежиховская // Мотивация жизнедеятельности студента. – Каунас, 2001. – С. 145–159.

УДК 378.035.91:631.1

Сопівник Р. В.

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ЛІДЕР» І «ЛІДЕРСТВО» В КОНТЕКСТІ ПОТРЕБ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ

У статті розкрито історію походження терміну «лідер». Здійснено аналіз та узагальнення існуючих на сьогодні підходів до визначення сутності понять «лідер» та «лідерство». Висвітлено специфіку агропромислового комплексу і назрілі в ньому проблеми, показано можливість їх вирішення шляхом підготовки закладами аграрної освіти фахівців із розвиненими лідерськими якостями. Узагальнено і уточнено робоче визначення поняття «лідер», «лідерство» в АПК.

Ключові слова: лідер АПК, лідерство, лідерські якості, агропромисловий комплекс, керівник, менеджер.

В статье раскрыта история происхождения термина «лидер». Осуществлен анализ и обобщение имеющихся на сегодня подходов к определению сущности понятий «лидер» и «лидерство». Освещены специфика агропромышленного комплекса и назревшие в нем проблемы, показана возможность их решения путем подготовки заведениями аграрного образования специалистов с развитыми лидерскими качествами. Обобщены и уточнены рабочее определение понятия «лидер», «лидерство» в АПК.

Ключевые слова: лидер АПК, лидерство, лидерские качества, агропромышленный комплекс, руководитель, менеджер.

The article explores the history of the origin of the term «leader». The analysis and synthesis of existing approaches today to determine the nature of the concepts of «leader» and «leadership». Deals with urgent problems in agriculture and the possibility to address them through training institutions ahroosvity professionals with advanced leadership skills. Generalized and refined working definition of «leader», «leadership» in agriculture».

Key words: APC leader, leadership, leadership, agricultural, director, manager.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогодні агропромисловий комплекс України переживає період становлення в нових реаліях багатуокладної ринкової економіки, відкритого громадянського суспільства. У радянський час культивувались командно-адміністративні методи управління сільським господарством. Тому для різних галузей економіки готувались управлінські кадри із визначеними якостями, які притаманні сучасним менеджерам. Лідер, як відомо, це вищий рівень управлінської майстерності. У ланцюгу послідовних керівних дій «плануй – організуй – контролюй – координуй і мотивуй» менеджеру властиво забезпечувати перших три операції. Сфера лідерства охоплює

координацію і мотивацію. Лідери є особами здатними вести за собою людей, діяти творчо, приймати нестандартні рішення, скеровувати зусилля багатьох на досягнення спільної мети, надихати послідовників на добровільну самовіддачу в інтересах справи.

Агропромисловий комплекс не позбавлений проблем, які під силу вирішувати лідерам. Тривале, інтенсивне техногенне навантаження на навколишнє середовище викликало докорінні зміни клімату, що супроводжується глобальним потеплінням, засухами, природними катаклізмами (буревії, град, повені) відхиленнями від погодних норм, характерних для визначених пір року (весняно-літні приморозки, високі темпе-

ратурні рижими зимових місяців тощо). Як наслідок, у зв'язку із цим, погіршується врожайність сільськогосподарських культур. Забруднення атмосфери призводить до порушення балансу біогеоценозів та збільшення популяції шкідників і паразитів, хвороботворних вірусів і бактерій, що позначається на продуктивності рослинницької і тваринницької галузі, з тенденцією до посилення продовольчої кризи. В масштабах планети ця проблема поглиблюється стрімким ростом народонаселення в окремих регіонах (Середня Азія, Латинська Америка, Африка у середньому дають 90% щорічного світового приросту). Сьогодні на планеті Земля проживає понад 7 мільярдів людей, з них близько 1 мільярд голодують. Їх забезпечення продуктами харчування можна вирішити застосовуючи сучасні технології, що передбачають використання агрохімікатів та генетично модифікованих організмів. Все це завдає шкоди природі та здоров'ю людини. У світлі такої реальності все більшої ваги набуватиме впровадження системи контролю за якістю продуктів харчування. Вирішення питань безпечного виробництва сільськогосподарської продукції, сталого розвитку агропромислового комплексу, чекають своїх лідерів із високим рівнем компетентності, екологічної культури, розвиненими організаційними здібностями, інтуїцією, моральними і комунікативними якостями, творчістю, практичним мисленням, господарністю, здатністю передбачати мінливі природні фактори, турботливо відноситись до сільських територій.

На сьогодні поняття «лідер», «лідерство» увійшли у широкий вжиток та застосовуються у багатьох науках, внаслідок чого з'являються різноманітні його інтерпретації. Окрім того, слово «лідер» вживається як синонім терміну «керівник», «менеджер», а «лідерство» як першість чи успішність у певній справі. Тому, на нашу думку, існує необхідність здійснити аналіз і узагальнення понять «лідер» та «лідерство», уточнити їх у розрізі навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та в контексті підготовки фахівців для агропромислового комплексу України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До визначення сутності та змісту понять «лідер» та «лідерство» звертаються усі дослідники, які розробляють дану проблему. У другій половині ХХ століття сутність феномену лідерства активно вивчалась рядом російських вчених, у першу чергу Н. Жеребовою, Я. Коломінським, Р. Кричевським, А. Лутошкіним, Б. Паригіним, А. Петровським, Л. Уманським. На сьогодні найбільш повно дана проблема висвітлена у працях таких дослідників: вітчизняних – Д. Алфімова, Н. Ма-

раховської, Л. Скібіцької, А. Пахарева, В. Ягоднікової; російських – Т. Бендас, О. Євтіхова, Є. Рогова, В. Шейнова, Е. Яхонтової; зарубіжних – У. Бенніса, Е. Берна, Дж. П. Канджемі, Кетс де Вріса, Дж. Максвела, А. Манегетті, Дж. Юделовіца та ін.

Мета статті – здійснити аналіз, узагальнення та уточнення сутності понять «лідер», «лідерство» в контексті потреб підготовки фахівців для агропромислового комплексу України.

Виклад основного матеріалу. Термін «лідер», за даними Оксфордського словника, з'явився приблизно у 1300 р. Однак, багато фахівців, серед яких Р. Стогділл, заявляють, що це поняття не могло з'явитися раніше 1800 р. Слово «лідер» – походить від англосаксонського слова «Laed», що означає «дорога», «шлях» [1, с. 206]. Англосакси – племена, які населяли приморські та приокеанські території, пов'язували лідера із мореплаванням. Лідер – це той, хто вказує напрям руху судна, локалізує у просторі плавзасіб чи цілу флотилію, стоїть на чолі, попереду і визначає курс, напрям просування вперед. В сучасному розумінні поняття «лідер» означає ведучого, першого, того хто йде попереду.

Як уже зазначалось для сучасного агропромислового комплексу потрібні управлінські кадри вищого рівня, які оволоділи відповідними лідерським стилем та розвинули певні якості. Тому, вважаємо за доцільне розглянути спільні та відмінні ознаки у поняттях «лідер», «керівник», «менеджер». Найбільш влучно, на наш погляд, визначає відмінності лідера і керівника Б. Паригін, зокрема: 1) лідер в основному покликаний здійснювати регулювання міжособистісних відносин в групі, в той час як керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи, як певної соціальної організації, 2) лідерство можна констатувати в умовах мікросередовища, керівництво – елемент макросередовища, 3) лідерство виникає стихійно, керівник кожної реальної соціальної групи або призначається, або обирається, але так чи інакше цей процес не є стихійним, а навпаки, цілеспрямованим, здійснюваним під контролем різних елементів соціальної структури, 4) явище лідерства менш стабільне, висування лідера у великій мірі залежить від настрою групи, в той час як керівництво – явище більш стабільне; 5) керівництво підлеглими на відміну від лідерства має визначену систему різних санкцій, яких в руках лідера немає; 6) процес прийняття рішення керівником значно складніший і опосередкований безліччю різних обставин і міркувань, які не обов'язково прийняті в даній групі, в той час як лідер приймає безпосередні рішення, що стосуються групової діяльності;

7) сфера діяльності лідера – в основному мала група, де він і є лідером, сфера дії керівника ширше, оскільки він представляє малу групу в ширшій соціальній системі [2, с. 310–311].

Французький дослідник Кетс де Вріс [1, с. 206] пояснює походження терміну «менеджер» від латинського «*manus*» – рука. Різницю між лідером і менеджером дослідник подає так: лідери зорієнтовані на майбутньому, менеджери концентруються на сьогоднішньому; лідери прагнуть перемін на краще, менеджери хочуть стабільності; лідери будують довготермінові плани, менеджери – короткотермінові; лідерів охоплюють видіння, а менеджери керуються інструкціями; лідери думають «навіщо?», а менеджери – «чому?»; лідери вміють делегувати владу, а менеджери схильні контролювати; лідери вміють спрощувати, а менеджерам подобається ускладнювати; лідери часто використовують інтуїцію, а менеджери покладаються на логіку; лідери володіють широким кругозором, що включає соціальні проблеми, а менеджери більше зайняті корпоративними інтересами; лідери творять, а менеджери наслідують; лідери наділені харизматичністю.

Італійський дослідник і практик А. Менегетті підходить до визначення сутності лідера з точки зору економіки. Він уточнює поняття «менеджер», «бізнесмен» та «лідер». Менеджер – це той, хто управляє економічною сферою, оперує об'єктами, речами і ситуаціями, перетворюючи їх у гроші. Бізнесмен – це оператор економічних прибутків. Причому, бізнесмен, на відміну від менеджера, діє тільки і виключно заради прибутку. До визначення поняття «лідер» автор [4, с. 15–17] підходить поліаспектно, відзначаючи, що лідер – це людина, яка задовольняючи власний егоїзм, реалізує суспільний інтерес, а великий лідер, управляючи інтересами, розподіляючи блага та розвиваючи власну діяльність, забезпечує роботою сотні людей, стимулює прогрес у суспільстві, вносить позитивні зміни, діалектику, які дають поштовх еволюції. Лідер – це особистість, яка поставивши перед собою мету, знаходить засоби і створює колектив, здатний її досягти. Він є економічним стратегом засобів досягнення цілі. Лідер за допомогою свого розуму здатен гарантувати функціональність для інших, не пригнічуючи, не руйнуючи. Лідер – це той, хто уміє служити, примусити функціонувати, здатен створити гармонію відносин між усіма, оскільки забезпечує найвищі досягнення як на матеріальному, так і на духовному рівні.

Дж. Юделовіц [5, с. 16] вважає, що сутність лідерства полягає в успішному ініціюванні змін. Лідерство – це результат цілеспрямованих змін викликаних впливом, який люди здійснюють

одні на одних. Керівництво – це наполегливість в узгодженому напрямі. Лідерство – це доречна зміна напрямку. Управління – це конформізм. Лідерство – повинно розпочинатись з ересі. Лідерство – це експериментаторство [5, с. 39]. У сутності лідерства Дж. Юделовіц виділяє три складові: 1) самоідентичність – те, ким лідер є насправді, його індивідуальна суть та реальні можливості; 2) зафіксована роль – формальні очікування і атрибути лідерства; 3) виникаючий процес – те, що насправді відбувається всередині спільноти і за її межами. Автор зазначає, що особа, яка займає високе становище вже приречена діяти відповідним чином (зафіксована роль).

У цьому сенсі варто звернути увагу на той процес, який виникає навколо лідера в агропромисловому комплексі, оскільки це специфічна сфера предметно-практичної діяльності майбутніх фахівців. Агропромисловий комплекс (АПК) – це сукупність взаємопов'язаних галузей народного господарства з виробництва, зберігання, заготівлі, транспортування, переробки і збуту сільськогосподарської продукції, а також виробництва засобів виробництва для сільського господарства та його виробничого обслуговування. Агропромислові зв'язки на рівні виробничих підприємств і фірм у своєму розвитку спираються на більш значний економічний інтеграційний процес – формування структурного новоутворення в економіці в цілому.

З огляду на зазначене, видно, що лідерство є багатограним різноплановим процесом, залежить від особистих якостей індивіда, ситуацій у які він потрапляє, групи в якій діє, задач які вирішує, стилю (моделі) управління (поведінки) який обирає, спроможності ефективно досягати потрібних результатів, вміння переконувати, трансформувати мотиви послідовників, бути моральним авторитетом тощо. Лідер як центр групової взаємодії є складним явищем, але наближення до розуміння його сутності можливе за умов чіткого визначення напрямку та змісту діяльності

На сьогодні у науковій літературі існує велика кількість визначень понять «лідер» та «лідерство» в залежності від галузі застосування (психологія, педагогіка, політологія, економіка, менеджмент, соціологія); підходів до трактування понять; ідей, які покладені в основу визначень.

Так, Р. Стогділл [3, с. 43] класифікує визначення лідерства за такими 11 ідеями: як центр групових інтересів; прояв особистісних якостей; мистецтво досягнення згоди; дія і поведінка; інструмент досягнення мети або результату; взаємодія; вміння переконувати; реалізація впливу;

відносини влади; диференціація ролей; ініціація або конструювання структури групи.

Російська дослідниця Е. Яхонтова [6, с. 53] узагальнивши основні сучасні підходи подає такі визначення поняття лідер – це особистість:

- яка знаходиться в центрі групової активності;
- здатна привести групу до наміченої цілі;
- яку назвала лідером сама група;
- яка здійснює вплив на групові характеристики, змінюючи їх;
- яка має формальний статус лідера і управляє груповою діяльністю;
- яка виробила характерні лідерські моделі поведінки;
- яка користується підтримкою членів групи і спроможна впливати на їх поведінку не застосовуючи зовнішню силу і владу.

Б. Паригін [2, с. 303] розглядає *лідерство* як процес організації і управління малою соціальною групою, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни і з найбільшим ефектом, обумовлений пануючими в суспільстві соціальними відносинами. *Лідер* – це член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах визначеної, специфічної, достатньо значимої ситуації, щоб забезпечити організацію спільної колективної діяльності людей для найшвидшого успішного досягнення спільної цілі.

Російський дослідник А. Уманський [7] визначає *лідерство* як один із компонентів блоку загальних якостей структури групи, що природно виникає з розвитком групи як колективу, феномен, який відображає ступінь диференціації членів групи в залежності від впливу на групу в цілому. Лідер – член групи, який в найбільшій мірі впливає на формування групових інтересів та виділився в результаті внутрішньо-групової взаємодії, в процесі ролівої диференціації, реалізує власні потенційні можливості в організації діяльності і спілкування.

Основні ознаки, які характеризують лідера (за А. Уманським):

- 1) лідер – член групи (він всередині, а не над групою);
- 2) має високий статус у групі, користується авторитетом;
- 3) ціннісні орієнтації лідера і групи збігаються;
- 4) лідер впливає на свідомість і поведінку інших членів групи;
- 5) джерело висунення лідера в групі (система особистих взаємовідносин, у яких появляється лідер групи).

Так, російський дослідник Є. Рогов [8, с. 100], зауважує, що лідерство – одне із основних групових явищ – без нього немає групи. Воно впливає із психології сучасної людини і базу-

ється на принципі переважання (лідер неодмінно повинен перевершувати інших членів групи: розумово, морально, в силі, владності, професійності). Лідерство – розглядається як процес впливу на членів групи в основі якого лежать відносини домінування-підлеглості. Воно передбачає ієрархію позицій індивідів в залежності від потенціалів і вкладів у життєдіяльність групи чи роботу з досягнення організаційних цілей. Під впливом розуміють будь-яку поведінку індивіда, яка вносить зміни в поведінку, думки, установки, відношення іншого індивіда. Автор звертає увагу, що лідерство це процес соціальний. Тобто є якості і риси членів групи затребувані певними ситуаціями і послідовниками [8, с. 107, 120]. Таким чином, агропромисловий комплекс, його сучасний стан, слід розглядати як специфічну реальність, своєрідну ситуацію у якій ефективна діяльність групи, організації чи в цілому галузі можлива якщо знайдуться кваліфіковані фахівці, які виконуючи конкретні виробничі завдання, виступатимуть у ролі керівників-організаторів із статусних позицій лідерства та володітимуть відповідним набором якостей. Якраз у підготовці таких фахівців і полягає одне із найважливіших завдань закладів аграрної освіти.

У Словнику соціально-психологічних понять лідер розглядається як член малої групи, який має вплив на інших індивідів при виконанні ними спільної діяльності (виробничої, навчальної, творчої, спортивної). Лідер – неофіційний керівник, який стихійно висунутий на цю роль, на відміну від призначеного, офіційного керівника. У деяких випадках, коли лідер і керівник різні люди, між ними, як правило, є взаєморозуміння і згода, але інколи можуть виникати непорозуміння і протиріччя. Лідер не підміняє керівника, а тільки його доповнює або допомагає йому у вирішенні групових задач. Лідерство інтерпретується як вплив одного індивіда на інших в умовах спільної життєдіяльності [10, с. 38]. Тому важливо, щоб в агропромислому комплексі на чолі виробничих процесів стояли керівники, які одночасно наділені як офіційними повноваженнями влади над іншими так і мають високий неформальний статус, як лідери. Такі керівники краще виконуватимуть управлінські функції оскільки контролюватимуть як формальні так і неформальні системи взаємовідносин із членами організації чи галузі. Ця точка зору знаходить своє підсилення у наукових працях Е. Яхонтової. Виходячи із синтезу психолого-педагогічних і управлінських підходів автор виводить поняття «управлінського лідера» – це індивід, який гармонійно поєднує у собі лідерські і менеджерські якості. Як менеджер, управлінський лідер реалі-

зує свої законні повноваження і статусну владу для ефективного вирішення організаційних задач, а як лідер він використовує силу особистого впливу на підопічних [6, с. 54]. Отже, управлінське лідерство є процесом управління спілкуванням і діяльністю членів групи, який реалізується керівником, як представником легітимної влади на основі правових відносин і його особистого впливу [6, с. 15]. Автор вважає, що управлінський лідер має більше можливостей ефективно управляти організацією, ніж просто менеджер чи неформальний лідер, який не має статусної влади. Він контролює формальні канали інформації та володіє владними повноваженнями. Усі неформальні канали та ієрархізовані взаємовідносини це сфера лідерства.

Подібну точку зору на лідерство висловлюють Г. Осовська, О. Осовський [17, с. 555]. Вони трактують лідерство із позиції менеджменту, відзначаючи, що воно є істотним компонентом діяльності менеджера, найвищим рівнем управлінської майстерності, який проявляється у здатності індивіда впливати на інших людей навіть без використання легітимних повноважень. Тому важливим є досягнення поєднання в одній особі і формального і неформального лідера. Це у першу чергу зумовлюється авторитетом особистості, її якостями такими як професіоналізм, результативність і ефективність діяльності, міра вкладу у предметно-практичну діяльність членів певної спільноти тощо. Зазначене підтверджується визначенням поняття «лідер», що подається у енциклопедії освіти [13, с. 454]. На думку авторів видання, сучасний лідер повинен володіти певними особистісними, соціальними і пізнавальними навичками. Показником сформованості лідера вважається успішність організації, яку він очолює. Основу ефективності організації забезпечує тріада чинників – ідеї, інформація та взаємодія (партнерство).

Г. Андрєєва [14] розглядає лідерство як групове явище, оскільки лідер немислимий на одинці, він завжди даний як елемент групової структури, а лідерство є система відносин у цій структурі. Тому, лідер висувається в конкретній ситуації, приймаючи на себе певні функції. Решта членів групи приймають лідерство, тобто будують з лідером такі відносини, які припускають, що він буде вести, а вони будуть йти за ним.

Політолог М. Юрій [15] подає наступне визначення поняття. Лідер – це будь-який учасник суспільно-політичного, духовно-культурного, соціально-економічного, іншого галузевого процесу, який активно впливає на цей процес і стимулює соціальну групу чи в цілому суспільство на досягнення спільної мети. Дослідник розглядаю-

чи сутність лідерства наводить думку італійського лікаря Ч. Ламброзо («Геніальність і божевілья») про те, що лідерство це патологія, психічна аномалія і лідерами стають одержимі люди.

За Е. Берном [16, с. 277], лідер – це керівник групи чи організації, який взяв на себе право, або наділений членами групи правом проявляти ініціативу, накладати санкції і який володіє достатньою для цього владою, здійснює заходи направлені на збереження групової структури, знаходиться у центрі групи забезпечуючи її згуртованість. Е. Берн вважає, що лідер – це особа, яка дбає про ідеологічне, фізичне і ефективне виживання групи. В умовах сучасного агропромислового комплексу, коли жорстка конкурентна боротьба між учасниками економічних відносин на ринку загострюється і може переростати у незаконні форми (рейдерство, доведення до банкрутства, блокування ринків і їх монополізація) лідери якраз і повинні зберегти доцільну структуру організації, галузі на усіх рівнях, посилюючи її ефективність. Крім того, лідери мають брати до уваги не тільки економічні показники, а, у першу чергу, потреби людини, суспільства і середовища їх життєдіяльності – природи. Тому лідер – це той, хто сповідує ідеологію біо-соціо-орієнтованої економіки.

Цікавими в плані визначення сутності феномену лідерства є думки білоруського вченого Н. Беяцкога [18, с. 61–64], який зауважив що суть лідерства полягає у наявності послідовників.

Більшість дослідників менеджменту, розглядаючи лідерство, загострюючи увагу на тому, що воно пов'язане значною мірою із впливом і владою. Проте, лідерство інтегрує міжособистісні фактори організації і орієнтує їх на досягнення спільної мети. Лідерство треба визначати як соціально-психологічне явище в рамках задач конкретної спільноти, групи, організації, підприємства, господарства тощо. Тому, ціль яку ставить лідер і надихає своїх послідовників на її досягнення, повинна узгоджуватись із соціальним контекстом, історичним моментом, економічною доцільністю і людськими потребами та головними задачами охорони навколишнього середовища, збереження живої природи.

Важливим питанням є з'ясування міри співвідношення, зв'язку біологічного і соціального в структурі особистості лідера. Більшість дослідників, як у сфері менеджменту, психології, педагогіки і політології так і керівники-практики (Т. Бенгас, Б. Паригін, Л. Уманський, Е. Яхонтова, Дж. Максвел, Кетс де Вріс, Дж. Юделовіц, В. Бадрак, Д. Карнегі та інші) вважають, що лідерство завдячує своєю появою не лише природнім біологічним, фізіологічним, фізичним чи психоло-

гічним особливостям індивіда, лідерами не тільки народжуються, а й стають, завдяки набутому соціальному досвіду, середовищу в якому живе і розвивається особистість. Людина народжується на світ індивідом неповторним, самобутнім із унікальним набором задатків, розумовим і фізичним потенціалом. Вона від природи отримує певні схильності до тих чи інших видів діяльності. Цілеспрямоване формування особистості забезпечується в процесі навчання і виховання. Тому при вирішенні дилеми «Лідерами народжуються чи стають?» у аграрній освіті слід притримуватись принципу єдності біологічного і соціального у розвитку особистості. Розвиток це складний діалектичний процес якісних змін, рушієм якого буде єдність і боротьба протилежностей. Людина бачить приклади, які її оточують, сприймає собі подібних, спостерігає за їх діяльністю, творчістю та намагається наслідувати. Виникає суперечність між тим, що людина бачить і тим, що вона може зробити у даний момент. Це суперечність суспільства і людини спонукає до самовдосконалення. Тому вихованця слід розглядати не лише як об'єкт, а й активного учасника навчально-виховного процесу. Таким чином у формуванні людини взаємодіють три головні фактори: виховання, соціальне середовище і спадкові задатки. Виховання є ведучим, воно відбувається в сім'ї, дитячому садку, школі, вищому навчальному закладі, трудових колективах, громадських організаціях і спрямоване на організацію життя, діяльності і спілкування.

Наука про закони спадковості – генетика – вивчає наявність у людей різних задатків від абсолютного слуху, виключної зорової пам'яті, хорошої реакції до рідкісної математичної чи художньої обдарованості. Але самі по собі задатки ще не забезпечують високих результатів діяльності. Їх слід розвивати і цим повинні у першу чергу займатись педагоги.

Лідерство не є чимось недосяжним, неповторним в своєму роді явищем. Кожна людина від народження прагне самовираження, реалізації творчого потенціалу, тому майже кожному із нас притаманне прагнення лідирувати у тій чи іншій сфері діяльності.

Лідер і «лідерство» в контексті агропромислового комплексу мають свій специфічний прояв і вираження, оскільки передбачають діяльність успішної людини в реаліях конкретної галузі із своїми особливостями, етапністю, послідовністю виконання агротехнологічних процесів (виробництво, переробка, зберігання, реалізація продукції).

Аграрно-промисловий комплекс – це вертикально інтегрована і скоординована сукупність

галузей і підприємств, зайнятих виробництвом продовольства, продуктів з сільськогосподарської сировини, їхнім зберіганням, переробкою і доведенням до споживача.

Формування АПК є загальнонаціональною, а в багатьох випадках і міжнародною координацією виробництва й реалізації великої групи споживчих товарів, насамперед продовольства та товарів, які прямо пов'язані з сільським господарством.

До складу АПК входять чотири сфери (блоки). Перша охоплює машинобудування (тракторне і сільськогосподарське, для легкої та харчової промисловості), хімічну промисловість (виробництво мінеральних добрив, засобів захисту рослин), мікробіологічну й комбікормову галузі тощо. До другої сфери входить власне сільське господарство. Третя сфера включає галузі, що забезпечують доведення сільськогосподарської продукції до споживача (заготівля, переробка, зберігання, транспортування, реалізація продукції). До четвертої сфери належать галузі виробничої та соціальної інфраструктури (шляхи сполучення, зв'язок, матеріально-технічне постачання, складське і тарнетогосподарство та сфера, що забезпечує загальні умови життєдіяльності людей – культурно-побутове обслуговування населення) тощо [16, с. 360].

Отже, *лідерство в АПК* – це процес соціально-психологічної взаємодії членів групи чи колективу агропромислової галузі, коли у значимій для неї виробничій ситуації, розподіляються ролі, ієрархізуються стосунки та виникають відносини домінування-підлеглості, при яких окремі індивід, визнаний групою, як найбільш компетентний, авторитетний та впливовий її член направляє групі зусилля на досягнення високих показників виробничої продуктивності.

Лідер АПК – це найбільш авторитетний член групи, або іншої спільноти, працюючої в агропромисловій галузі, який завдяки своїм розвиненим соціально-психологічним, професійним та індивідуальним якостям, виділився в результаті міжособистісних взаємовідносин на роль неофіційного або формального керівника, здійснює суттєвий вплив на групову активність, відображає її інтереси та забезпечує організацію спілкування і виробничої діяльності членів групи, стимулюючи їх на досягнення високої продуктивності з мінімальними затратами ресурсів та максимальним ефектом не завдаючи шкоди навколишньому природному середовищу.

Таким чином, лідерство є багатогранним різноплановим процесом, залежить від особистих якостей індивіда, ситуацій, у які він потрапляє, групи, в якій діє, задач, які вирішує, стилю управління, який обирає, спроможності ефектив-

но досягати потрібних результатів, вміння переконувати, трансформувати мотиви послідовників, бути моральним авторитетом тощо. Лідер як центр групової взаємодії є складними явищем, але наближення до розуміння його багатоаспектної сутності можливе за умов чіткого визначення напрямку та змісту діяльності.

Лідер – наслідок розвитку організації. Там, де люди об'єднуються у спільноти, гуртуються в колективи, неодмінно ієрархізуються взаємини та зароджується феномен лідерства.

«Лідер» і «лідерство» в контексті агропромислового комплексу мають свій специфічний прояв і вираження, оскільки передбачають діяльність успішної людини в реаліях конкретної галузі із своїми особливостями, етапністю, послідовністю виконання агротехнологічних процесів (виробництво, переробка, зберігання, реалізація продукції).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кетс де Врис М. Мистика лідерства : Развитие эмоционального интеллекта / Манферд Кетс де Врис ; [пер. с англ.]. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 276 с.
2. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
3. Шейнов В. П. Психология лидерства и власти / Виктор Павлович Шейнов. – М. : Ось-89, 2008. – 608 с.
4. Менегетти А. Психология лидера / Антонио Менегетти ; [пер. с итал.]. – [изд. 4-е, доп.]. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 256 с.
5. Юделовиц Дж. Лидерство / Дж. Юделовиц, Р. Кох, Р. Филд ; [пер. с англ.]. – М. : Эксмо, 2007. – 176 с.
6. Яхонтова Е. С. Эффективность управленческого лидерства / Е. С. Яхонтова. – М. : ТЕИС, 2002. – 501 с.
7. Уманський А. Л. Педагогічний супровід дитячого лідерства / А. Л. Уманський. – Кострома : КГУ, 2004. – 290 с.
8. Рогов Е. И. Психология группы / Е. И. Рогов. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – 430 с.
9. Коллектив. Личность. Общение : Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л. : Лениниздат, 1987. – 144 с.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 454 с.
11. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2010. – 368 с.
12. Юрій М. Ф. Політологія / Михайло Федорович Юрій. – К. : Дакор, КНТ, 2005. – 416 с.
13. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп / Э. Берн. – М. : Эксмо, 2008. – 288 с.
14. Осовська Г. В. Основи менеджменту : навч. посіб. / Г. В. Осовська, О. А. Осовський. – К. : Кондор, 2006. – 664 с.
15. Беляцкий Н. П. Менеджмент. Основы лидерства : учебн. пособ. / Н. П. Беляцкий. – Минск : Новое издание, 2002. – 250 с.
16. Основы економічної теорії : підручник / [А. А. Чухно, П. С. Єщенко та ін.] ; за ред. А. А. Чухно. – К. : Вища школа, 2001. – 606 с.

РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14:331.108.007.2:63

Букаткіна Ю. М.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

У статті обґрунтовано необхідність та методи формування інструментальних компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, інструментальні компетенції, міждисциплінарні зв'язки, методи формування.

В статье обоснована необходимость и методы формирования инструментальных компетенций будущих инженеров аграрной отрасли.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, инструментальные компетенции, междисциплинарные связи, методы формирования.

The article substantiates the necessity and methods of forming the instrumental competences of future engineer's agricultural branch.

Key words: competency approach, competence, instrumental competences, interdisciplinary links, methods of forming.

Постановка проблеми. Освітній процес у вищих навчальних закладах України направлений на підвищення якості підготовки студентів до виконання завдань їхньої майбутньої професійної діяльності. При цьому сучасні вимоги ринку праці до фахівців вимагають від випускників ВНЗ, в тому числі аграрних, відповідного рівня сформованості професійної компетентності, в структурі якої значне місце посідають інструментальні компетенції.

Доцільно підкреслити увагу державних інституцій щодо питань, пов'язаних із підвищенням якості вищої аграрної освіти, задекларованих відповідними Указами «Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості» (2005 р.) та проектом «Концепції реформ і розвитку аграрної освіти і науки України» (2010 р.), де чітко зазначено, що однією із її цілей є «... формування кадрового потенціалу, спроможного швидко адаптуватись і ефективно працювати в нових економічних умовах та на міжнародному конкурентному середовищі» [1].

Важливим є усвідомлення, що державна політика направлена на створення нової системи інноваційного розвитку агропромислового сектору «аграрна освіта – аграрна наука – аграрне виробництво», що в свою чергу, вимагає посиленої уваги до професійної підготовки майбутніх інженерів аграрної галузі, а відповідно й актуалізує тему нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що одним із шляхів вирішення проблеми підготовки висококваліфікованих фахівців є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація

змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження [2; 3].

На думку сучасних педагогів (Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева та ін.), саме набуття життєво важливих компетенцій може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому підвищенні професіоналізму.

Останнє співзвучно з думками експертів міжнародного проекту «Tuning», які вбачають особливу роль компетенцій у розвитку нової освітньої парадигми. Це стосується перш за все переходу освітнього процесу, акцентованому на викладанні, до освітнього процесу, акцентованому на навчанні [4]. Також експерти цього проекту класифікують компетенції за трьома категоріями: інструментальні, міжособистісні та системні.

Слід зазначити, що різноманітні аспекти формування компетентності як системи відповідних компетенцій досліджувались переважно в системі педагогічної освіти (С. А. Раков, Н. В. Борбич, Л. І. Зайцева, В. В. Посадова та ін.), де що рідше в професійній підготовці майбутніх інженерів, економістів, менеджерів, правовиків тощо (Г. С. Жукова, В. М. Савіщенко, С. В. Макаров, В. І. Клочко, Г. Л. Луканкін, О. В. Каверіна, В. А. Петрук та ін.) [5]. Проблема професійної спрямованості навчально-виховного процесу досліджувалась такими науковцями, як С. Вершинін, П. Гращенко, С. Омельченко, В. Сахаро-

ва, Р. Чуйко та іншими. Психолого-педагогічні концепції формування інженерного мислення – Т. Кудрявцев, В. Моляко, М. Шубас та інші.

Разом з тим, слід відмітити недостатню увагу науковців до специфіки формування саме інструментальних компетенцій у процесі природничо-наукової підготовки студентів інженерно-технологічних спеціальностей аграрних ВНЗ, що й зумовило нагальність нашого дослідження.

Метою статті є дослідження особливостей формування інструментальних компетенцій майбутнього інженера в процесі його природничо-наукової підготовки в аграрних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання поставленої проблеми важливим є розуміння того, які здібності, знання, уміння та навички студентів в найбільшій степені сприяють формуванню інструментальних компетенцій.

Проведений аналіз галузевих стандартів вищої освіти України для аграрної галузі, зокрема освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) [6] та освітньо-професійної програми (ОПП) [7] підготовки бакалаврів напряму «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва», дозволив виділити інструментальні компетенції, якими повинні володіти майбутні інженери-аграрії у ВНЗ:

- здібності до аналізу і синтезу;
- здібності до організації і планування;
- базові знання з предметних галузей;
- письмова та усна комунікація на рідній мові;
- знання другої мови
- елементарні навички роботи з комп'ютером;
- навички управління інформацією (вміння знаходити, аналізувати інформацію з різних джерел);
- уміння розв'язання проблем;
- уміння прийняття рішень.

Розглядаючи виділені інструментальні компетенції майбутнього інженера аграрної галузі як складного особистісного утворення, доцільно узагальнити їх і виділити наступні складові.

По-перше, це інтелектуально-предметні компетенції як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації тощо на основі реалізації евристики, гнучкості, критичності мислення тощо.

По-друге, операційно-предметні компетенції, що визначаються певним набором навичок, необхідних майбутньому фахівцю для здійснення професійної діяльності. Серед них – прогностичні, проєктивні, предметно-методичні, організаторські, творчої імпровізації, експертних технологій тощо.

По-третє, це регулятивно-предметні компетенції як уміння студентів управляти власною

поведінкою, що включає планування, мобілізацію внутрішніх зусиль, стійку активність, оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності, рефлексію тощо.

У цьому контексті особливої ваги набуває усвідомлення, що ефективність формування інструментальних компетенцій майбутнього фахівця значною мірою обумовлена рівнем його природничо-наукової підготовки, до складу якої згідно розглядуваної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра [7] належать вища математика, хімія, фізика, нарисна геометрія та комп'ютерна графіка, комп'ютерні технології, інженерна екологія. Аналіз робочих програм із відповідних дисциплін виявив суттєві потенційні можливості формування інструментальних компетенцій і слугують фундаментом для основи якісної професійної освіти майбутніх інженерів аграрної галузі.

Зокрема, як зазначено в робочій програмі навчальної дисципліни «Вища математика» [8], метою її вивчення є формування базових математичних знань для рішення задач у професійній діяльності; ознайомлення студентів з основами математичного апарату, необхідного під час планування та організації виробництва; розвиток логічного мислення; сприяння формуванню наукового світогляду і т. д. Ця дисципліна формує наступні вміння: формувати інженерну задачу у математичних термінах та знаходити шляхи розв'язання отриманої моделі; розвивати логічне мислення; підвищувати загальний рівень математичної культури; самостійно опрацьовувати літературу з математики та її застосовувати. Дисципліна посідає перше місце і дає математичну базу для вивчення таких дисциплін, як «Фізика», «Прикладна математика», «Теоретична механіка», «Аналіз технічних систем і обґрунтування рішень», «Опір матеріалів», «Основи економічної теорії» та інших, з якими вона тісно пов'язана.

Фізика як одна з провідних дисциплін науково-природничого циклу повинна формувати у майбутніх інженерів агропромислової галузі наступні вміння: проводити фізичні вимірювання та математичне й статистичне оброблення їх результатів; пояснювати фізичні процеси та явища, що проявляються під час роботи механізмів та обладнання аграрного виробництва, а також їх застосовувати при вивченні загальноінженерних і спеціальних дисциплін; користуючись фізичними законами та теоріями, застосовувати фізичні методи та прилади у виробничій діяльності [9]. Фізика є однією із загальноосвітніх дисциплін, яка забезпечує фундаментальну підготовку студентів інженерно-технологічного факультету для подальшого вивчення спеціалі-

зованих предметів: «Гідравліка і водопостачання», «Теоретична механіка», «Аналіз технічних систем і обґрунтування рішень», «Опір матеріалів» та ін.

В наслідок вивчення нарисної геометрії та комп'ютерної графіки студенти повинні вміти: вирішувати метричні та позиційні задачі нарисної геометрії; виконувати робочі креслення та ескізи деталей; грамотно читати та деталізувати складальні креслення; виконувати робочі креслення [10]. Нарисна геометрія безпосередньо реалізується при вивченні курсу «Інженерна графіка», «Деталі машин», «Теоретична механіка» та інших. Опанування цією дисципліною є неможливим без зв'язків з вищою математикою, фізикою, основами комп'ютерних технологій, що засвідчує потребу в інтенсивному використанні міждисциплінарних зв'язків як однієї з умов ефективного формування інструментальних компетенцій. Особливої уваги у цьому контексті набуває використання професійноорієнтованих завдань.

Для прикладу наведемо задачу, які студент може розв'язувати у процесі вивчення вищої математики: «Струмін води витікає з конічної насадки з заданою швидкістю v_0 під кутом α до горизонту. Нехтуючи опором повітря, скласти рівняння струменя відносно прямокутної системи координат Oxy , вважаючи, що струмін міститься у площині Oxy , точка O збігається з вихідним отвором насадки, а вісь Ox проходить горизонтально в напрямі польоту струменя. Знайти дальність польоту, висоту підйому і кут, при якому дальність польоту найбільша» [11]. Дана задача розглядається під час вивчення ліній другого порядку і об'єднує знання з фізики та математики, створює можливості для розв'язання завдань практичного застосування (штучна меліорація).

Теорія диференціального числення надає можливості розв'язувати наступні задачі: «У чашу, яка має форму півкулі радіуса r , опущено однорідний стержень довжини l , $2r < l < 4r$, необхідно знайти положення рівноваги стержня»; «З круга радіуса R потрібно вирізати сектор так, щоб з нього можна було виготовити конусоподібний фільтр з максимальним об'ємом» та інші. Подібні задачі не лише є інструментом вивчення певної дисципліни, вони сприяють подальшому накопиченню знань з інших дисциплін науково-природничої підготовки, а також формують інструментальні вміння майбутнього інженера аграрної галузі.

Вища математика, фізика та комп'ютерні технології є базою для вивчення, наприклад, такої спеціальної дисципліни як «Технічні засоби автоматизації». За допомогою знань з фізики і

вищої математики студенти мають можливість розв'язувати профільні задачі засобами комп'ютерних середовищ (Word, Excel та ін.).

Розв'язання комп'ютерними засобами дозволяє відслідковувати зміну вихідних параметрів в залежності від зміни вхідних, вибирати оптимальні варіанти. На даному етапі формуються вміння аналізувати, систематизувати, використовуючи базові знання з дисциплін науково-природничого циклу, приймати рішення.

Отже, маємо формування переважної більшості перевищених вище інструментальних компетенцій (базові знання з різноманітних областей; елементарні навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією (вміння знаходити, аналізувати інформацію з різних джерел); здібності до аналізу і синтезу).

Щодо методів, прийомів, засобів, які б сприяли покращенню засвоєння матеріалу, організації навчального процесу, то слід відмітити необхідність застосування як репродуктивного та пояснювально-ілюстративного, так і проблемного, частково-пошукового, дослідницького методів. У процесі вивчення дисциплін природничо-наукового циклу вони набувають особливої ваги. Порівнюючи інформативно-репродуктивні та проблемні методи навчання, слід зазначити, що перші надають майбутнім інженерам базу, ґрунтовну підготовку, інші сприяють пошуковій діяльності, яка в свою чергу успішно мотивує студентів до активності у навчальній діяльності. Причому система використання тих чи інших методів може змінюватися і покращуватися відповідно до мети за рахунок оптимального сполучення різноманітних форм організації навчальної діяльності [5].

Для якісного формування інструментальних компетенцій необхідно використовувати наступні організаційні форми навчання: колективні, групові, парні та індивідуальні.

Висновки. На нашу думку, лише творче поєднання і реалізація вищезначених підходів (дотримання загальнодидактичних принципів, встановлення міждисциплінарних зв'язків, використання інформативно-репродуктивних та проблемних методів, організаційних форм тощо) до формування інструментальних компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі значною мірою забезпечить підвищення якості їхньої професійної підготовки, що в цілому позитивно вплине на їх конкурентоздатність в контексті міжнародних тенденцій.

Щодо подальших перспектив досліджень, то вищезазначене висуває необхідність детального вивчення інших категорій компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі: міжособистісних та системних; процесу їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розпорядження кабінету міністрів України від 6 квітня 2011 р. № 279-р «Про схвалення Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.minagro.gov.ua.
2. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. П. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 3. – Режим доступу до е-журналу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Проект «Tuning» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sibrc.tsu.ru/module5/docs/db/vuz/_387.doc.
5. Нічуговська Л. І. Методичні засади навчання сільськогосподарських дисциплін студентами аграрних ВНЗ / Л. І. Нічуговська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / [редкол. : О. М. Мельничук (відп. ред.) та ін.]. – К., 2011. – Вип. 159, ч. 1. – С. 56–63.
6. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 0919 «Механізація та електрофікація сільського господарства» кваліфікації 3119 «Технік за професійним спрямуванням» / Міністерство освіти і науки України. – К., 2005.
7. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. Галузь знань 1001 – Техніка та енергетика аграрного виробництва / Міністерство освіти і науки України. – К., 2009.
8. Програма навчальної дисципліни «Вища математика» для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» у вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України. – К. : Аграрна освіта, 2010.
9. Програма навчальної дисципліни «Фізика» для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» у вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України. – К. : Аграрна освіта, 2009.
10. Програма навчальної дисципліни «Нарисна геометрія та комп'ютерна графіка» для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму підготовки 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» у вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України. – К. : Аграрна освіта, 2010.
11. Дубовик В. П. Вища математика : навч. посібник / В. П. Дубовик, І. І. Юрик. – К. : Видавництво «А.С.К.», 2003. – 648 с.

УДК 687.01"71":377.1:687

Котляревская Н. В.

РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН-КОСТЮМ» В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧИЛИЩЕ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Виявлено можливості дидактичного процесу вищого професійного училища швейного профілю щодо формування в учнів умінь, що містять основу дизайну.

Ключові слова: вище професійне училище, дизайн, швейний профіль, уміння.

Вьявлены возможности дидактического процесса высшего профессионального училища швейного профиля по формированию у учащихся умений, составляющих основу дизайна.

Ключевые слова: высшее профессиональное училище, дизайн, швейный профиль, умения.

Identified opportunities for teaching process of higher professional school sewing profile on garment students skills that form the basis of the design.

Key words: higher professional school, design, sewing profile, skills.

Постановка проблеми. Важной проблемой современного профессионального швейного образования является формирование конкурентоспособных, компетентных, квалифицированных рабочих, которые отвечают современным требованиям социально-экономического развития нашего государства. Поскольку специалистам этих профессий приходится работать во все более жестких условиях конкуренции с иностранными производителями, то для того чтобы удержаться на рынке товаров и услуг, их про-

дукция должна быть высокого качества, оригинальной и художественно привлекательной.

Анализ литературы. Этой проблеме посвящены работы И. В. Андрощук, И. А. Гриценко, Л. И. Денисенко, В. А. Радкевич и других ученых, в них раскрываются вопросы усовершенствования подготовки квалифицированных рабочих швейного профиля, формирования их эстетической культуры. В то же время в своих исследованиях авторы не уделяют внимания художественно-творческому развитию будущих

специалистов швейного профиля, хотя этот компонент имеет свою специфику в данной отрасли. Так, И. А. Гриценко отмечает, что в современных условиях квалифицированному рабочему во время изготовления швейных изделий необходимы знания основ изобразительного искусства, композиции, истории одежды, истории орнамента, рисунка, живописи, знания о национальных традициях и особенностях изготовления швейных изделий [1, с. 36].

Первоосновой в производстве одежды, к которой потребитель выдвигает утилитарные, эргономичные и художественно-эстетические требования, является дизайн. Дизайн – это творческий метод, процесс и результат художественно-технического проектирования промышленных изделий, которые удовлетворяют утилитарные и эстетические нужды человека. Он имеет художественно-предметную направленность, опирается на достижения науки и инженерной практики в области промышленного производства и всегда рассматривается как важная составляющая содержания высшего образования [2]. Процесс профессиональной подготовки учащихся в высших профессиональных училищах большей частью ограничивается обучением мастерству изготовления одежды, выполнения технологических операций различного уровня сложности, а искусству формирования и создания костюма не уделяется достаточного внимания. Это обусловлено тем, что дидактический процесс в высших профессиональных училищах швейного профиля не в полной мере реализует заложенные в нем возможности формирования необходимых учащимся умений, составляющих основу дизайна. Недооценка значения художественно-творческого компонента в подготовке будущих специалистов снижает ее качество и отрицательно сказывается на уровне их подготовки к осуществлению профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработка в теории и практике профессионального образования будущих квалифицированных рабочих швейного профиля обусловили выбор темы данной статьи. Ее **целью** является выявление возможностей дидактического процесса высшего профессионального училища швейного профиля по развитию направления «дизайн-костюм» для профессии «закройщик».

Изложение основного материала. Заметим, что высшие профессиональные училища швейного профиля готовят выпускников к профессиональной деятельности на предприятиях трех типов: фабриках централизованного пошива одежды; ателье и мастерских различных разрядов и специализаций, выполняющих полный цикл пошива и ремонта одежды; Домах моды –

предприятия комплексного обслуживания с концентрированным производством и сильной модельно-конструкторской базой.

В. В. Усов отмечает, что сегодня швейная отраслевая группа предприятий сферы быта и сервиса выполняет широкий перечень услуг по изготовлению и ремонту всех видов швейных изделий. Ассортимент швейных изделий формируется из индивидуальных заказов населения на особо модную и оригинальную одежду и из заказов на те виды швейных изделий, количество и разнообразие которых в торговой сети еще не целиком удовлетворяет нужды населения [3, с. 65].

Небольшие предприятия швейного профиля не всегда имеют штатную единицу дизайнера, поэтому всем спектром дизайнерских средств должен владеть специалист профессии «закройщик». В учебном пособии «Техника раскроя одежды по индивидуальным заказам» указано, что именно этот специалист является ведущим работником, поскольку начиная от приема заказа и заканчивая получением и сдачей готового изделия заказчику принимает участие в процессе производства. Чтобы обеспечить высокий уровень обслуживания, кройщик должен владеть соответствующим опытом и знаниями, которые разрешают ему технологически грамотно решать вопросы выбора фасона, умело выполнять процесс раскроя, примерок, осуществляя при этом руководство и контроль над работой в бригаде [4, с. 14–15].

Соглашаясь с этим мнением, считаем, что качественная профессиональная подготовка будущих квалифицированных рабочих швейного профиля в значительной мере будет зависеть от формирования у них эстетической компетентности, знаний и умений, которые составляют основу дизайна, к которым принадлежат, в частности, соотношения пропорций, цветовые сочетания, средства гармонизации формы, стилизация, декоративное оформление изделий.

Педагогические наблюдения и наш многолетний опыт работы в высшем профессиональном училище швейного профиля дали возможность разработать и внедрить в практику учебных заведений данного профиля дидактический модуль, который состоит из элективных курсов, содержащих основы дизайна для учащихся, обучающихся профессии «закройщик». Внедрение элективных курсов по изучению некоторых предметов, где есть возможность углубить знания учащихся по отдельным темам, которых не существует в учебной программе по специальности, является новой действенной формой и вариативным компонентом профессиональной подготовки специалистов (по выбору учебного

заведения и учеников) в высших профессиональных училищах. С целью предоставления этим спецкурсам художественно-творческой направленности мы наполнили содержание теоретического материала и практических занятий элементами художественного творчества и дизайна, увязав их с будущей профессиональной деятельностью.

Учебные программы и тематические планы предметов «История костюма» и «Основы художественного проектирования костюма» составлены согласно типовой базисной структуре учебных планов для профессионально-технических учебных заведений (Приказ № 295 от 13.04.2004 г. Министерства образования и науки Украины). Программа предусматривает последовательное закрепление теоретических вопросов с помощью практических упражнений, которые постепенно усложняются.

Выделяют следующие основные задачи этого дидактического направления:

- ознакомление учащихся с современными направлениями моды, стилевыми решениями, композицией, основными свойствами формы как объемно-пространственной структуры;
- формирование у будущих специалистов швейного профиля основ художественных знаний, графического эскиза, особенностей восприятия цвета;
- расширение художественного мировоззрения и обогащение творческого потенциала будущих специалистов на основе ознакомления их с выразительными художественными средствами (композиционными, колористическими, художественно-графическими и т. д.);
- формирование у учащихся умений характеризовать художественные образы на основе знакомства с различными формами, жанрами, стилями искусства;
- обогащение художественно-творческого опыта для дальнейшего его использования в профессиональной деятельности;
- формирование практических умений при создании гармоничного образа моделей в профессиональной деятельности.

Процесс формирования необходимых умений у учащихся рассчитан таким образом, чтобы они могли увидеть все аспекты деятельности специалиста той области, к работе в которой они готовятся во всех ее направлениях: познать историю костюма, основные тенденции моды, ознакомиться с этнодизайном, научиться основам изобразительного искусства, овладеть средствами создания моделей и т. д.

Спецкурс предмета «История костюма» призван дать учащимся знания основ истории развития костюма со времен древних цивилиза-

ций до изменения форм костюма, созданных дизайнерами XX столетия. В содержании программы раскрываются вопросы основных этапов истории костюма древних цивилизаций и античного мира, традиционных национальных комплексов костюма восточных народов, костюма периода Средневековья и эпохи Возрождения, западноевропейского костюма XVII–XX вв., формирования национального украинского костюма.

В ходе изучения предмета учащиеся приобретают умения структурно анализировать художественно-исторические стили; определять конструктивную основу исторического костюма; различать цветовую гамму художественных стилей; отличать формы головных уборов, обуви, причесок, декоративных украшений каждого отдельного периода; отличать характерные особенности костюма современных дизайнеров моды; использовать детали кроя исторического костюма при создании моделей актуального современного направления; применять исторический опыт построения элементов исторического костюма в своей профессиональной деятельности, а также владеть приемами декоративного оформления современной одежды.

На практических занятиях учащимся предлагается выполнить реконструкцию исторического костюма на куклу в масштабе 1:4; создать творческий эскиз исторической модели в технике «коллаж»; выполнить чертежи конструкций элементов исторического костюма и изготовить их макет.

Целью спецкурса «Основы художественного проектирования костюма» является развитие у учащихся творческого мышления, художественных и творческих способностей, формирование эстетического вкуса, активизация их воображения на создание новых моделей одежды.

Изучение предмета оказывает содействие формированию у учащихся умений анализировать современные тенденции моды, определять главные и второстепенные элементы в костюме; выполнять рисунки-схемы с точной передачей силуэта, пропорций, конструктивной основы и деталей костюмной формы; в построении образа модели одежды для улучшения фигуры заказчика – умело использовать зрительные иллюзии в костюме, пластические качества швейных материалов, принципы художественного оформления одежды, гармоничные цветовые сочетания и орнаментальные композиции в костюме.

На практических работах учащиеся выполняют эскизы моделей одежды различной силуэтной формы на фигуре человека с использованием основных принципов композиции костюма, различных приемов изображения и декора-

тивного оформления одежды. При подготовке образа модели ученики обращаются к вспомогательным источникам – историческим документам, кинофильмам, к искусствоведческой литературе, проявляя при этом интерес и самостоятельность.

Новой и интересной для учащихся формой проведения данных занятий можно назвать «творческую мастерскую» с применением компьютерных технологий. С помощью современных технологий и приемов компьютерной графики мастерская предоставляет учащимся возможность изучить теоретические основы визуального дизайна и воплотить правила и законы дизайнерского искусства на практике. Наши исследования показали, что такие занятия активизируют внимание учащихся, развивают нестандартность мышления, вызывают интерес к изобразительной деятельности и повышают уровень скорости выполнения работ.

Компьютерные программы предоставляют возможность для развития инициативы и художественного творчества будущих «закройщиков». В процессе работы рисунки и чертежи можно многократно копировать и переносить, отображать относительно оси, зарисовывать отдельные фрагменты, изменять цвет и форму. Открывая неограниченное пространство для фантазии учащихся при создании изображений, графические редакторы программы Photoshop разрешают им значительно ускорить разработку композиций для различных видов художественно-творческих работ, подобрать оптимальную цветовую гамму, определить соответствие одежды и аксессуаров для разнообразных типов фигур и телосложения. Завершается «творческая мастерская» презентацией творческих находок будущих специалистов.

Каждая работа, выполненная учащимися, по-своему уникальна, поэтому в «Симферопольском высшем профессиональном училище сер-

виса и дизайна» создан Музей кукол исторического костюма, его деятельность нацелена на знакомство учащихся с историческим достоянием народа. Кроме этого, в учебном заведении постоянно организуются показы самостоятельных работ учащихся с целью ознакомления родителей и широкой общественности с достижениями будущих специалистов в процессе обучения. Участие в выставках с собственными работами дает возможность каждому учащемуся ощутить радость достижения цели и веру в собственные силы.

Выводы. Развитие направления «дизайн-костюм» в высшем профессиональном училище швейного профиля способствует формированию у учащихся профессионально необходимых художественных навыков, проявлению их творческой самостоятельности, интереса к будущей профессии, побуждает в них желание достичь уровня требований, которые ставит общество перед молодыми специалистами швейного профиля.

Поскольку в небольшой по объему статье невозможно раскрыть все аспекты данной проблемы, то они станут предметом наших дальнейших научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриценко І. А. Педагогічні умови в організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Інна Анатоліївна Гриценко. – К., 2007. – 305 с.
2. Дизайн [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
3. Усов В. В. Я работаю в сфере обслуживания / Владимир Васильевич Усов. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.
4. Техника раскроя одежды по индивидуальным заказам : учебное пособие / сост. Л. Н. Зевакова, Л. М. Дашкевич. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 416 с.

УДК 378-057.87:36

Лесовий В. Ю.

ДИДАКТИЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У ВНЗ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається проблема дидактичної адаптації студентів-першокурсників ВТНЗ. Особлива увага приділяється організації роботи студентів на лекційних заняттях, а також формуванню навичок ведення ділового блокноту.

Ключові слова: адаптація, студенти-першокурсники, дидактична адаптація, діловий блокнот студента, стиль викладання.

В статті розглядається проблема дидактичної адаптації студентів-першокурсників вузів. Особливе внимание уделяется организации работы студентов на лекционных занятиях, а также формированию умений вести деловой блокнот.

Ключевые слова: адаптация, студенты-первокурсники, дидактическая адаптация, деловой блокнот студента, стиль преподавания.

The article deals with problems in didactic adaptation of first-year students at higher technical educational institutions. Particular attention is paid to organization of students' activity at lectures as well as development of keeping business notebook skills.

Key words: adaptation, first-year students, didactic adaptation, student's business notebook, teaching style.

Постановка проблеми. Різноманіття сучасних педагогічних досліджень поєднує спрямованість на модернізацію навчального процесу. Такий вектор пошуків обумовлений потребою в інтенсифікації навчання та, водночас, підвищеням його якості. В контексті переходу освіти на особистісно орієнтовану модель розв'язання поставлених завдань вбачає дослідження адаптації студентів ВНЗ.

Питанню адаптації студентів у вищій школі сьогодні приділяється чимало уваги. Проте проблема адаптації студентів-першокурсників залишається недостатньо проаналізованою і вивченою. Це пов'язано, насамперед, із наявністю двох напрямів розвитку основ інноваційної діяльності (концептуального та напряму опису застосування та впливу окремих інновацій на навчання студента, його адаптації до навчального процесу), які на даний час не вдається поєднати і отримати наукове обґрунтування проблем інноваційної освіти [2, с. 260].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У фундаментальних працях провідних науковців з досліджуваної проблеми оптимізація адаптаційного процесу розглядається як найважливіший резерв підвищення ефективності навчання. При цьому все більшої ваги набуває педагогічне забезпечення соціальної, дидактичної та професійної адаптації.

Проблема безпосередньо педагогічного забезпечення адаптації порушується в роботах А. Ц. Ердинсева, Д. Д. Наурузбаєва, С. І. Сільверстова, В. П. Шпака, В. С. Штифурака, В. Є. Штифурак, С. О. Гури та інших.

Так, В. Є. Штифурак і В. С. Штифурак наголошують на важливості кураторської підтримки студентів протягом усього періоду навчання їх у вищих навчальних закладах.

С. О. Гура виокремлює організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів та пропонує впровадити для першокурсників пропедевтичний курс «Організація навчальної та самостійної роботи студентів» [3, с. 133].

Ми повністю підтримуємо думку Г. П. Левківської, що адаптаційні процеси здійснюються на фоні характерних вікових проявів. Зміна середовища, новий розпорядок роботи, нові вимо-

ги до організації діяльності, безпосереднє оточення і контакти – все це об'єктивно впливає на настрій та працездатність. Тому дещо підвищена тривожність на початковому етапі перебування в навчальному закладі може бути об'єктивною. Чим швидше спроможемо зменшити прояв тривожних симптомів, тим продуктивнішою індивідуальної роботи кожного першокурсника зможемо досягти [4, с. 167].

Тому дослідники в галузі педагогіки та психології не припиняють пошуків шляхів раціоналізації навчального процесу, зокрема, методики адаптації студентів-першокурсників у нових дидактичних умовах.

Мета статті полягає в розкритті шляхів дидактичної адаптації студентів ВНЗ у процесі вивчення фундаментальних дисциплін, які недостатньо висвітлені у науково-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» можна віднести до загальнонаукових понять, які «...зароджуються на межі наук, в точках дотику різних галузей знань або навіть в окремих дисциплінах з подальшою їх екстраполяцією на інші сфери природничих, технічних і суспільних наук» [1, с. 45].

Величезний інтерес науковців із різноманітних галузей до проблеми адаптації призводить до всебічного її вивчення, що, в свою чергу, породжує неоднозначність у дефініціях і підходах до її дослідження.

Завдання вищого навчального закладу – не тільки дати студентам знання, сформувати вміння і розвинути навички, але й виробити у них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність.

У розв'язанні цього завдання викладачі фундаментальних дисциплін мають багато проблем. Не кожному студенту психологічно легко протягом короткого часу перейти від однієї системи навчання до іншої. Їхня успішність залежить від того, наскільки розвинені в них основні компоненти культури навчальної діяльності. З одного боку, студенти стверджують наявну відмінність між навчанням у школі та ВНЗ, що виявляється, насамперед, у більшій самостійності

навчання. А з іншого боку, серед труднощів адаптації до умов навчання в технічному ВНЗ більшість студентів ставлять на перше місце саме ті, які зумовлені недостатнім розвитком у них ще зі школи раціональних прийомів розумової і навчальної діяльності, «уміння вчитися», організації їхньої самостійної роботи.

І це справді так. Як показали наші дослідження, приблизно 40% студентів не вміє раціонально планувати і використовувати навчальний і вільний час, працювати систематично, їм бракує ініціативи до самоосвіти та самовиховання [5]. Тому вчорашнім школярам буває складно самостійно здобувати знання з підручників, інших джерел наукової та пізнавальної інформації, особливо великих за обсягом.

Протягом однієї лекції студент одержує значно більше нової інформації, наприклад, з математики або фізики, ніж за 1–2 тижні шкільних занять з цих предметів; при цьому йому потрібно засвоїти новий понятійний апарат, обґрунтування десятків математичних тверджень або фізичних законів.

Отже, викладачам фундаментальних дисциплін вищих технічних навчальних закладів необхідно з перших днів перебування студентів у ВНЗ, коли вчорашній абітурієнт переживає особливої чутливий період, пов'язаний з соціально-професійною адаптацією, формувати в них вміння самостійної роботи. Важливо, щоб студент своєчасно усвідомив вимоги до організації самостійної роботи, ознайомився з раціональними прийомами її виконання. Він має усвідомити роль і місце самоосвіти та самовиховання в становленні особистості майбутнього фахівця, правильно організувати режим дня, розподілити бюджет свого часу.

Дидактична адаптація пов'язана з такими труднощами, як невміння організувати самостійну роботу, відсутність навичок конспектування, опрацювання навчальної, довідкової та бібліографічної літератури, невміння пристосуватися до нових, суттєво відмінних від шкільних, форм і видів контролю тощо.

Дидактична адаптація перебігає з різною інтенсивністю залежно від ряду факторів, які ми можемо поділити на *зовнішні* та *внутрішні*.

До зовнішніх належить використання викладачами тих технологій навчання, котрі забезпечать поступовий перехід від шкільної системи до системи навчання у вищому навчальному закладі, які враховують наявний рівень мотивації навчання та навичок самостійної роботи.

Внутрішні фактори охоплюють наявний рівень шкільної підготовки, спрямованість особистості, творчість мислення та стійке бажання оволодіти програмою вищої школи.

Окремої уваги заслуговують вольові якості особистості, серед яких О. В. Винославська виділяє такі [6, с. 154]:

- *цільспрямованість*, яка виявляється у підкоренні людиною своєї поведінки певній життєвій меті, наприклад, успішно закінчити вищий навчальний заклад;
- *самостійність*, яка знаходить виявлення у вмінні людини дотримуватись власних принципів, незважаючи на тиск суспільства (наприклад, негативного впливу деяких членів студентського колективу);
- *стриманість*, яка виявляється у здатності утримувати психічні та фізичні прояви, які можуть зашкодити досягненню мети; у свідомому підкоренні власної поведінки певним правилам та нормам виявляється дисциплінованість;
- *орієнтація індивіда на завершеність дій*, яка виступає як фактор, що впливає на організацію циклу дій від початку до кінця.

На дидактичну адаптацію студентів-першокурсників впливає багато факторів, в тому числі і особистісні якості викладача, його знання, ерудиція, володіння професійно-методичними вміннями. На нашу думку, проведення лекцій, практичних занять, організація самостійної роботи складається з двох компонентів: режисури заняття і особистісного виконання цієї режисури.

Враховуючи те, що між вищою школою та середніми навчальними закладами відсутній координативний аспект у навчально-методичній роботі, у студентів-першокурсників організаційно-навчальні навички конспектування лекцій та першоджерел, самостійний пошук наукової літератури, статей, користування бібліотекою не відповідають вимогам вищого технічного навчального закладу (ВНЗ).

Тому для створення умов дидактичної і психологічної адаптації студентів викладачеві необхідно ознайомити першокурсників з роботою на лекції.

Загальновідомо, що задача студента на лекції складається з того, щоб чітко, зрозуміло та конструктивно записати матеріал, тобто законспектувати. Добре зафіксований матеріал краще запам'ятовується і його можна вважати своєрідним посібником при підготовці до іспиту. Першокурсники повинні засвоїти, що основний принцип конспектування – писати не все, а так, щоб зберегти тільки важливе та логіку викладання. Тому викладачу необхідно заздалегідь підготувати вимоги до ведення конспектів, а саме:

- для кожної навчальної дисципліни слід мати окремий зошит;

- на кожній сторінці треба залишати широкі поля для поміток: «зрозуміло», «не зрозуміло», «дуже важливо» тощо;
- записи потрібно робити ручкою, а не олівцем;
- в конспекті повністю треба записати тему, план, список літератури, який пропонується [7, с. 409];
- звертати увагу на слова-орієнтири, які допомагають розпізнати важливу інформацію (наприклад, таким чином, висновок, в результаті тощо);
- звертати на «сигнали-відмінності», тобто слова, які вказують на особливість, специфіку об'єкта, що розглядається характерною рисою, особливо, відмінність тощо (за цими словами розміщено головну інформацію);
- записи вести чітко, правильно формувати визначення.

Якщо рекомендується література для самостійного опрацювання, то на початку навчання доцільно уточнити характер роботи з нею: конспектування, анотація, виокремлення та запис головного (складання тезисів); виокремлення дискусійних питань, аналіз аргументів автора та інше.

Безумовно, щоб заняття проходили успішно, необхідно познайомитись зі студентами, з'ясувати ступінь їхньої підготовки до сприйняття матеріалу шляхом проведення так званої нульової контрольної роботи, результати якої можуть бути використані з метою врахування індивідуальних особливостей студентів і їх адаптації у стінах ВТНЗ.

Ми вбачаємо дві основні форми проведення зрізу навчальних досягнень: письмові відповіді студентів на питання та усна бесіда. Усна бесіда дозволяє ознайомитись з підготовкою і інтересами студентів вже на першому занятті і зорієнтуватись в роботі на основі отриманих даних. Письмові відповіді на питання дають можливість більш глибокого їхнього аналізу і отримати зафіксовані результати про рівень підготовки вчорашніх абітурієнтів.

Відповідаючи на питання методики «кого вчити?», викладачеві необхідно перші лекції «приспосувати» до першокурсників, щоб подолати психолого-педагогічні бар'єри, котрі виникають у студентів у зв'язку зі змінами дидактичних умов. Загальновідомо, що при взаємодії вчителя та студента велике значення має стиль викладання, за допомогою якого викладач передає знання, формує уміння і навички, тобто вирішує дидактичну задачу.

У навчальному процесі вищої школи використовується науковий стиль мовлення, для якого характерними є такі риси: науковість, послі-

довність, доказовість, логічність, узагальненість, виділення головного. З метою адаптації лекції для першокурсників, на нашу думку, необхідно використовувати не академічний стиль, а науково-навчальний, що призначений для передачі наукової інформації.

В усному мовленні викладача науково-навчальний стиль викладання модифікується, набуває виразності за рахунок логічного наголосу, підвищення та пониження голосу, пояснень, а також мовних засобів, що організують увагу студентів. При читанні лекції викладачеві необхідно звернути увагу на темп мовлення (слід читати у нормальному темпі); гучність (там, де слід звернути увагу, гучність трохи збільшується, а темп сповільнюється); тон (спокійний, зацікавлений, переконливий).

Не менш важливою умовою успішної лекції є врахування індивідуальних особливостей першокурсників. Відомо, що деякі студенти краще сприймають візуальне подання інформації, інші – слухове. Тому найбільша ефективність досягається шляхом комбінування різних видів подачі інформації, що забезпечує краще засвоєння навчального матеріалу. Викладач повинен створити зацікавлений характер спілкування, інтерес до навчального предмету, що дозволить прискорити процес адаптації першокурсників до навчального процесу ВТНЗ.

Не можна знехтувати і організацією та систематизацією навчальної діяльності (аудиторної та позааудиторної). Якщо аудиторна робота студентів регулюється навчальним розкладом, викладачами, директором інституту або його помічниками, то позааудиторне навчання, як правило, носить хаотичний характер та планується самими студентами з урахуванням досвіду навчання в середній школі.

Вчорашні школярі в переважній більшості не володіють прийомами навчальної діяльності, не вміють ефективно організовувати розумову діяльність, а також відчують труднощі у процесі пошуку продуктивних навчальних матеріалів. Такий хід справ призводить до того, що частина студентів, зіштовхнувшись з першими труднощами, які неодмінно виникають, втрачають мотивацію до навчання, відчують тривожність і власну нездатність виконати поставлене завдання, тобто знаходяться у стані дезадаптованості.

Саме тому, на нашу думку, доцільним є впровадження в навчальний процес записної книжки студента, або ділового блокнота. Діловий блокнот – потужний інструмент адаптації студентів-першокурсників, який за умови правильного використання стимулює мотиваційну складову навчання, систематизує та оптимізує

як аудиторну, так і позааудиторну роботу, надає впевненості у власних силах та зводить до мінімуму відчуття тривоги, що характерне для вчорашніх школярів.

Існують різні варіації ділових блокнотів в залежності від змісту записів. Так, наприклад, у блокнот можна вносити справи, пов'язані з виконанням курсових, контрольних робіт, рефератів, саморозвитку, науковою діяльністю, роботою; зовнішні контакти; домашні та сімейні справи; захоплення та відпочинок; перспективні проблеми тощо. У записнику можна планувати список літератури для читання, розділяючи її за значимістю на першочергову та другорядну.

Важливим компонентом побудови будь-якого ділового блокнота студента є графа «відмітка про виконання». Саме відчуття завершеності справи надає оптимізму та виконує роль своєрідного допінгу, підштовхуючи та стимулюючи виконання наступних запланованих робіт.

На нашу думку, з метою адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання у ВТНЗ доцільно впровадити ділові блокноти з кожної дисципліни, що вивчається. Для зручності вони повинні мати вигляд брошури. Основними компонентами такого блокноту можуть бути назва та номер модуля; основні поняття даного модуля з обов'язковою графою «відмітка про засвоєння»; основний та додатковий список літератури (викладач може пропонувати свій список і зауважувати, що студенти при необхідності можуть його поповнювати); список Інтернет-посилань до кожного модуля; питання, що виносяться на самостійну роботу з обов'язковою графою «відмітка про виконання»; примітки тощо.

На перших заняттях викладач ознайомлює студентів з правилами ведення такого блокноту. Частина записів може бути вже внесеною, наприклад, номер та назва модуля, рейтингові оцінки в балах з дисциплін, основні поняття, обов'язкова та додаткова література, теми, що виносяться на самостійну роботу, Інтернет-джерела, а вже під час безпосереднього процесу навчання студенти мають можливість внести свою літературу, записати завдання, що були запропоновані на самостійне опрацювання під час лекційного або практичного заняття.

Для фундаментальних дисциплін після лекцій можна вносити формули для використання на практичних заняттях, що значно скоротить час на розв'язання прикладів. Крім того, оскільки матеріал у вигляді формул з фундаментальних дисциплін складе міні-довідник, його зручно використовувати при вивченні спеціальних дисциплін, роботи над курсовими та дипломни-

ми проектами, що також значно скоротить час на пошук необхідних формул.

Слід зазначити, що діловий блокнот студента-першокурсника є своєрідним графічним відображенням його навчальної праці, надає можливість більш точної самооцінки власним навчальним досягненням та дозволяє викладачеві зручно та швидко контролювати темпи засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Внаслідок відсутності координаційного аспекту в навчально-методичній роботі між вищою школою та середніми навчальними закладами комплекс заходів, направлених на дидактичну адаптацію студентів-першокурсників за часовими рамками припадає на перші вступні лекції з навчальної дисципліни.

Важливого значення набуває не лише процес ознайомлення студентів з технологіями, методами та засобами навчальної діяльності в ВТНЗ, а й впровадження ділового блокнота студента з кожної навчальної дисципліни, який систематизує навчальну діяльність та слугує її своєрідним графічним відображенням.

Актуальною залишається розробка методики застосування Інтернет-ресурсів у процесі дидактичної адаптації студентів-першокурсників у ВТНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Царегородцев Г. И. Философские проблемы теории адаптации / Г. И. Царегородцев. – М. : Мысль, 1975. – 277 с.
2. Матвеева С. Е. Социально-политические и организационно-педагогические условия развития инновационной деятельности в средних специальных учебных заведениях / С. Е. Матвеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 5. – С. 258–267.
3. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Світлана Олександрівна Гура. – Харків, 2003. – 237 с.
4. Левківська Г. П. Проблема адаптації першокурсників у вищих навчальних закладах / Г. П. Левківська // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вінниця : Едельвейс і К, 2000. – № 3. – С. 166–167.
5. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія / Віра Андріївна Петрук. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 285 с.
6. Винославська О. В. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська. – К. : ІНКІОС, 2005. – 390 с.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вузів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

У даній статті розглянута роль елементів педагогічної майстерності та її вплив на розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: культура, професійна культура, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна майстерність.

В данной статье рассматривается роль элементов педагогического мастерства и его влияние на развитие профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, педагогическое мастерство, профессионально-педагогическая деятельность.

This article discusses the role of elements of pedagogical skills in the development of the professional culture of teachers of special subjects and vocational technical schools.

Key words: culture, professional culture, pedagogical skills, vocational and educational activities.

Постановка проблемы. Подготовка будущих квалифицированных рабочих, способных к творческой деятельности и мобильности в современных производственных условиях, во многом зависит от уровня профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин, которые формируют у них комплекс профессионально-теоретических знаний и умений.

Интенсивное развитие науки и техники и их интеграция, сложность содержания новых производственных технологий требуют от преподавателя специальных дисциплин ПТУЗ широкого научно-технического, профессионального и культурного мировоззрения, так как только в культурной среде могут создаваться и развиваться интеллектуальные ценности педагога, необходимые для осуществления его профессионально-педагогической деятельности.

Анализ литературы. Формирование профессионально важных качеств педагога рассматривались в работах С. Архангельского, Н. Асташовой, В. Безруковой, И. Исаева, Н. Ничкало, С. Сысоевой, В. Ситтарова; идеям культурологического подхода были посвящены исследования Е. Бондаревской, Е. Отыч, Н. Павленко, И. Зарецкой, Л. Молчан, В. Радкевич; теорию педагогического творчества рассматривали В. Андреев, И. Зимняя, С. Сысоева, М. Сибирская, Е. Полат, Н. Щуркова; аспектам педагогического мастерства педагога посвящены работы Е. Барбиной, И. Зязюна, Н. Моревой, Е. Полат, В. Скакуна, С. Якушевой и др.

Целью статьи является концептуальный анализ такого феномена, как педагогическое мастерство преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений.

Изложение основного материала. Современный рынок труда предъявляет высокие требования как к профессиональным знаниям педагога, так и к уровню его педагогической культуры и педагогического мастерства, дающих возможность выразить свое педагогическое кредо и, соответственно, сконструировать систему взаимоотношений со студентами в процессе обучения.

Сущность педагогического мастерства заключается в личности педагога, его позиции, умении проявить творческую инициативу на основе реализации личностной системы ценностей. Мастерство, считает И. Зязюн, является проявлением наивысшей формы творческой активности личности педагога в профессиональной деятельности, его активности, которая основывается на гуманизме и раскрывается в рациональном использовании методов и способов педагогического взаимодействия в каждой конкретной ситуации обучения и воспитания [1, с. 9]. С. Якушева рассматривает педагогическое мастерство как искусство обучения и воспитания, доступное каждому преподавателю, но требующее постоянного совершенствования всех видов учебно-воспитательной работы, направленной на всестороннее развитие учащегося, включая его мировоззрение и способности [2, с. 5].

В то же время педагогическое мастерство рассматривается как комплекс свойств личности педагога, что обеспечивает самореализацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе. Чтобы осуществить рефлексивное руководство студентами, преподаватель должен быть способным управлять собой, а через себя всеми компонентами педаго-

гической деятельности на основе обратной связи [1, с. 10].

Так как педагогическое мастерство обеспечивает управление педагогическими процессами, то его можно определить как соответствующий уровень владения методиками, средствами, формами воспитания и обучения, благодаря которым обеспечивается эффективность процесса обучения.

Вместе с тем педагогическое мастерство обеспечивает высокий уровень самоорганизации профессионально-педагогической деятельности преподавателей специальных дисциплин и включает в себя следующие элементы: гуманистическую направленность профессионально-педагогической деятельности, профессиональную компетентность, педагогические способности и педагогическую технику (рис. 1).

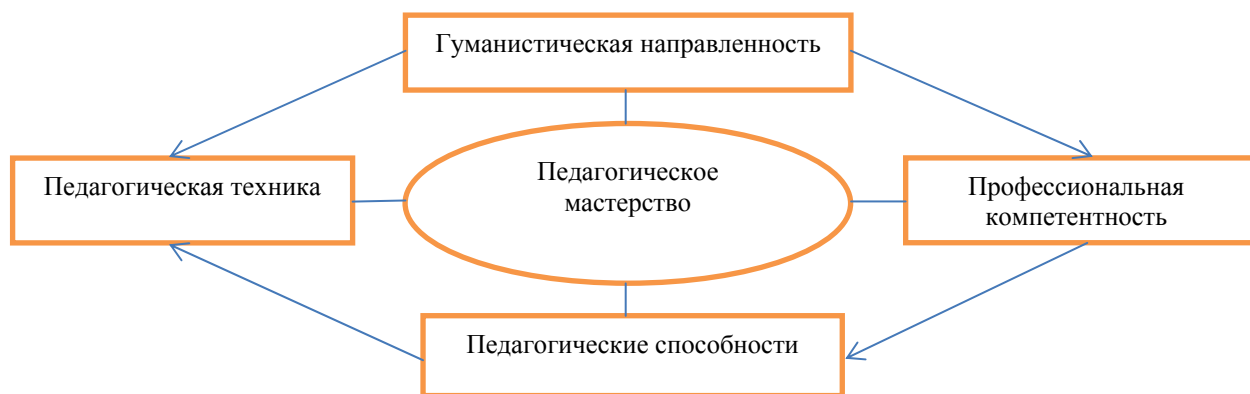


Рис. 1. Структурные элементы педагогического мастерства.

Формирование и развитие педагогического мастерства начинается с гуманистической позиции и педагогического общения, создающего среду, оптимизирующую учебно-воспитательный процесс. **Гуманистическая направленность** педагогического мастерства является его самой важной характеристикой и выражается в ценностных ориентациях преподавателя в виде гуманистической стратегии при реализации целей профессионально-педагогической деятельности, самоутверждения педагога, а также в системе его педагогического взаимодействия со студентами [3, с. 146].

Следующим важным этапом педагогического мастерства является **профессиональная компетентность**. Компетентность преподавателя специальных дисциплин основывается на его профессиональных знаниях и умениях, определяющих уровень его профессионализма. Принято считать, что профессиональные знания выполняют роль фундамента педагогического мастерства, то есть содержание профессиональных знаний преподавателя специальных дисциплин составляют знания своего учебного предмета, основ педагогики и психологии, методики преподавания этого предмета. Исследователи обращают внимание на то, что профессиональные знания должны формироваться одновременно на нескольких уровнях: методологическом – это знания закономерностей развития, обусловленность целей воспитания; теоретическом – знания законов, принципов, правил педагогики и психологии, основных форм деятельности; методическом – это уровень конструирования учебно-

воспитательного процесса; технологическом – формируется уровень решения практических задач обучения и воспитания в конкретных условиях [3; 4].

Важной особенностью профессионального педагогического знания является комплексность и интеграция, которые рассматриваются как способность педагога синтезировать изучаемые науки, а стержнем синтеза являются действия по решению различных педагогических задач; осуществление анализа педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмысления педагогической сущности явлений; осуществление выбора способов взаимодействия на основании познания законов формирования личности [2, с. 9].

Принято считать, что положительный результат сформированных профессиональных знаний педагога будет только в том случае, если он умеет эффективно применять их в своей практической деятельности. То есть в структуре педагогического мастерства, кроме профессиональных знаний, выделяются и профессиональные умения:

- установку преподавателя на профессиональное и личностное совершенствование и выработку качеств, способствующих оптимальному достижению целей воспитания и обучения;
- практическую реализацию дидактических принципов обучения;
- умение использовать знания профессиональной педагогики, психологии в конкретных педагогических ситуациях;

- умение выбирать рациональные формы и методы обучения в зависимости от периода обучения;
- умение применять на практике дидактические и технические средства обучения, с учетом методических требований к управлению процессам обучения за разными организационными формами;
- умение использовать технику педагогического общения, развивать коммуникативные способности студентов.

Следовательно, для того чтобы осуществить рефлексивное руководство студентами, преподаватель специальных дисциплин профессионально-технического учебного заведения должен быть способен управлять всеми компонентами педагогической деятельности, выбирать оптимальные средства влияния и корректировки педагогических ситуаций, осуществлять анализ результатов учебной деятельности на основе обратной связи. Вместе с тем необходимо учитывать, что практическая педагогическая деятельность преподавателя основывается не только на профессиональных знаниях и умениях, но и на системе требований к педагогу, которые определяют успешное выполнение им педагогической деятельности. Одним из таких требований является наличие у педагога **педагогических способностей**, которые прослеживаются в быстром и эффективном овладении им приемами и способами профессионально-педагогической деятельности.

Под педагогическими способностями подразумевается качество личности педагога, которое выражается в склонностях к работе с детьми [2; 5]. Практикой доказано, что на формирование способностей влияет ряд условий: практический опыт педагога, его умственная активность, наблюдательность, память, воображение, которые у каждого педагога индивидуально развиты. Успех в овладении какой-либо деятельностью может достигаться различными путями [6, с. 10]. Недостаточное развитие той или иной отдельной способности может быть компенсировано развитием других способностей, от которых зависит успешное выполнение профессионально-педагогической деятельности.

Так, С. Якушева обращает внимание на то, что педагог должен обладать способностями, связанными с компонентами педагогической деятельности, в том числе:

- конструктивными способностями, которые проявляются в желании развивать личность учащегося, структурировать содержание учебного материала применительно к возрастным их особенностям, моделировать учебно-воспитательный процесс;

- организаторские способности обеспечивают включение учащихся педагогом в различные виды учебно-воспитательной деятельности, умения эффективно воздействовать на личность каждого учащегося;
- коммуникативные способности проявляются в умении устанавливать такие взаимоотношения с учащимися, которые направлены на эффективную коммуникативность, способствующую сохранению работоспособности и творческой самореализации педагога [2, с. 12].

Педагогические способности зависят от особенностей психологических процессов, которые способствуют успешной педагогической деятельности. В энциклопедии образования указывается, что педагогические способности подразделяются на следующие группы:

- *перцептивные способности*, которые проявляются в виде профессиональной проницательности, внимательности, педагогической интуиции, способности воспринимать и понимать личность;
- *динамизм личности*, которую рассматривают как способность педагога активно влиять на индивидуальность личности;
- *эмоциональную стабильность*, проявляющуюся в способности педагога владеть собой и сохранять самоконтроль, осуществлять самореализацию в любой ситуации;
- *оптимистическое прогнозирование*, предусматривающее развитие личности с ориентацией на положительное в ней и преобразование всей структуры личности через влияние на положительные качества;
- *креативность* – способность к творчеству, способность отходить от традиционных схем управления процессом обучения, быстро решать проблемные ситуации [7, с. 643].

К педагогическим способностям преподавателя И. Подласый относит дидактические, суггестивные и исследовательские. *Дидактические способности* проявляются в умении подготавливать технические средства обучения, наглядность, оборудование; доступно, выразительно, убедительно и последовательно излагать учебный материал; стимулировать развитие познавательных интересов и духовных потребностей; повышать учебно-познавательную активность; *суггестивные способности* заключаются в эмоционально-волевом влиянии на обучаемых; *исследовательские способности* проявляются в умении познавать и объективно оценивать педагогические ситуации и процессы [6, с. 173–174].

Однако из всего многообразия педагогических способностей невозможно выбрать основ-

ные или главные, все они взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга, помогают в развитии творческого потенциала педагога, совершенствовании его педагогического мастерства.

Педагогическая техника как форма организации поведения педагога и как элемент педагогического мастерства является комплексом умений преподавателя, которые способствуют эффективному осуществлению педагогической деятельности в целом.

В педагогической науке нет однозначного подхода к определению педагогической техники. Так, И. Зязюн под педагогической техникой подразумевает умение использовать личностный психофизиологический аппарат как инструмент воспитательного влияния. Это в первую очередь овладение комплексом приемов, которые дают педагогу возможность глубже и талантливее проявлять свою позицию в достижении успехов как в обучении, так и в воспитании [1, с. 44].

А. Макаренко в своих произведениях акцентировал внимание на необходимости овладения педагогом приемами организации собственного поведения и влияния на учащихся. Он ввел понятие «педагогическая техника», которое, как он считал, должно напоминать педагогу о необходимости заботиться не только о сущности своей деятельности, но и о форме проявления своих намерений, своего духовного потенциала. Как педагог с большим опытом работы с детьми он считал, что в педагогической практике большое внимание должно уделяться даже таким «мелочам»: как стоять, как сидеть, как встать со стула, из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть [8, с. 43].

В педагогической литературе содержанию педагогической техники уделяется большое внимание, так как она способствует гармоническому единству внутреннего содержания деятельности преподавателя и внешнего его выражения. Средством педагогической техники является речь и невербальные средства общения.

Так как процесс восприятия и понимания речи преподавателя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания, эффективность восприятия новых способов действий зависит от совершенства речи преподавателя. На восприятие учебной информации влияют такие показатели речи, как дикция, скорость, громкость, дыхание, которые выражают психологические особенности преподавателя.

В процессе занятий ни один преподаватель не обходится без таких невербальных средств общения, как мимика и пантомимика.

Большинство педагогов считают, что насуленные брови преподавателя воспринимаются учащимися как гнев и, наоборот, улыбка на лице

преподавателя положительно влияют на учебную атмосферу.

Под пантомимикой подразумеваются движения тела, рук, ног, эстетика позы. Пантомимика не терпит плохих привычек, жест педагога должен быть органичным и сдержанным. Пантомимика, которая проявляется в различной жестикуляции педагога, помогает выразительному объяснению учебного материала, а правильность действий учащихся подтверждается утвердительными жестами педагога. В то же время предпочитается скупая жестикуляция, а не широкое размахивание руками и резкое движение туловищем.

Выводы. Педагогическое мастерство проявляется и совершенствуется в процессе педагогической деятельности; представляет собой систему элементов, в которой систематизирующим фактором выступает гуманистическая направленность; фундаментом развития является профессиональное знание и умение; педагогические способности обеспечивают скорость совершенствования мастерства, а педагогическая техника, опираясь на профессиональное знание и педагогические способности, гармонизирует структуру педагогической деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства : учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
3. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 325 с.
5. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 198 с.
6. Поласый И. П. Педагогика : в 3-х кн. Кн. 1 : Общие основы : учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – 527 с. – (Педагогика и воспитание).
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. І. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Т. 5. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1958. – 179 с.

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ВИВЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті розглядається питання мотивації студентами технічних ВНЗ вивчення фундаментальних дисциплін на основі аналізу результатів педагогічного експерименту.

Ключові слова: діагностика, мотивація, фундаментальні дисципліни, професійна спрямованість, анкетування.

В статье рассматривается вопрос мотивации изучения студентами технических вузов фундаментальных дисциплин на основе анализа результатов педагогического эксперимента.

Ключевые слова: диагностика, мотивация, фундаментальные дисциплины, профессиональная направленность, анкетирование.

The article discusses the motivation of students studying technical universities fundamental disciplines based on the analysis of the results of pedagogical experiment.

Key words: diagnosis, motivation, discipline, fundamentals, professional orientation, questioning.

Постановка проблеми. У зв'язку із тотальною комп'ютеризацією сьогодні все більшої популярності набувають спеціальності, які пов'язані з комп'ютерними науками. Обрання молодими людьми технічних спеціальностей спонукає до думки про наявність у них певних здібностей, рис характеру, індивідуальних психологічних особливостей, що зумовили свідомий вибір ними майбутньої професії. Але в дійсності не завжди в питанні вибору професії абітурієнти керуються навчальними і професійними мотивами.

Існує відсоток вчорашніх абітурієнтів, які, ставши студентами, не тільки не уявляють, чим вони будуть в майбутньому займатися, але і що чекає їх в стінах ВНЗ. З одного боку, слабка мотивація до навчання фундаментальних дисциплін, що вивчаються на першому курсі, з іншого – абсолютно нова для вчорашнього школяра система навчання негативним чином впливають на процес оволодіння ним когнітивно-творчою компетенцією (здатність набувати знання, вміння, навички, мати творчий потенціал, прагнути до самоосвіти і саморозвитку, що визначає спроможність людини до успішної творчої діяльності), яка є базовою для набуття фахової компетентності.

Аналіз літератури. Дослідженням питання мотивації навчання та закономірностей її формування у студентському віці приділялось й приділяється увага багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів (Н. Арістова, О. Барна, Л. Божович, Н. Бондаренко, П. Гальперін, О. Гузенко, Е. Зеєр, О. Леонтєва, А. Маркова, В. Ляудіс, Ю. Чебакова тощо).

Метою нашої статті є аналіз результатів діагностики мотивації вибору майбутньої спеціальності абітурієнтами та її впливу на набуття когнітивно-творчої компетенції студентами тех-

нічних ВНЗ під час вивчення фундаментальних дисциплін (на прикладі курсу вищої математики).

Виклад основного матеріалу. Оскільки кінцевою метою навчання у ВНЗ є професійна підготовка, то ставлення студента до своєї майбутньої професії можна розглядати як прояв прийняття кінцевих результатів навчання.

Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість.

Під професійною спрямованістю розуміють сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень та ін.), пов'язаних з професійною діяльністю людини, які впливають на вибір професії, прагнення працювати за нею, задоволеність професійною діяльністю [1, с. 82].

Спроби передбачити шляхи розвитку майбутнього професіонала спричинили визначення рівнів професійної спрямованості студентів. Зокрема Е. Зеєр відповідно до професійної спрямованості виділяє наступні типи студентів [2]:

- студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка презентує ситуацію відповідності особистості вибраній професії, що передбачає зв'язок між домінуючими, ведучими мотивами із змістом професійної діяльності;
- студенти, які остаточно не визначилися із вибором професії – для них прийнятний компроміс між невизначеністю, іноді негативним ставленням до професії і продовженням навчання у ВНЗ, перспективою подальшої роботи за цією спеціальністю;
- студенти з негативним ставленням до професії – їх мотивація обумовлена суспільними цінностями вищої освіти, ведучий мотив виражає потребу не стільки в самій діяльності, скільки в різноманітних пов'язаних з нею обставинах.

Зацікавленість студентів обраною спеціальністю є значимим моментом у їх подальшій професійній діяльності, оскільки професійне самовизначення сприяє професійному росту. Вибір навчального закладу і вступ до нього знаменуватиме початок самостійного життєвого шляху людини. При цьому важливою є система цінностей і мотиви для здійснення цього вибору. Викладачі фундаментальних дисциплін, з якими вперше зустрічаються студенти, зробивши свій вибір, мають можливість врахувати мотиви і відповідно до них вибудовувати навчальний процес, тим самим погіршити чи покращити пізнавальну та професійну мотивацію.

Схиляємось до думки, що у «випадкових студентів», мотивами вступу до ВНЗ яких були лише престижність ВНЗ чи спеціальності, переконання батьків, невеликий конкурс чи компанія друзів, в процесі навчання під дією атмосфери навчального закладу, якості викладання, доцільного вибору методик навчання та матеріально-технічного забезпечення процесу навчання може виникнути інтерес до навчання, а згодом і до професії. Не секрет, що для людини з низьким рівнем пізнавальної мотивації спосіб навчання та навчальне середовище матиме визначальний вплив на бажання продовжувати навчання.

Як зазначають наші колеги [3], основою мотивації навчання студентів є їхні різноманітні потреби та інтереси, врахування й задоволення яких суттєво поліпшує не лише якісні показники в навчанні та розвитку, а й полегшує процес управління всіма компонентами навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, оскільки задіюються самоорганізуючі фактори, які дають змогу викладачеві перевести навчання в площину гуманної педагогіки.

Таким чином, динаміка мотивацій впливає на ставлення до навчальної, а згодом і до професійної діяльності.

Як показують наші дослідження, мотивація впливає на формування когнітивно-творчої компетенції у студентів технічних ВНЗ. Тому діагностика мотиваційно-ціннісного стану першокурсників дає змогу корегувати методичну систему формування когнітивно-творчої компетенції.

Для діагностування мотивації нами використовується анкетування першокурсників напряму підготовки «Системна інженерія». В якості критеріїв оцінки сформованості обрано мотиви вибору професії, адекватність сприйняття себе як професіонала та самооцінка.

Результати анкетування наведені в табл. 1.

Таблиця 1.

Мотивація навчання студентів.

№	Питання анкети	Рік			
		2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
		Показник відповіді у %			
1	Наскільки важливою сьогодні є вища освіта?				
	а) дуже важлива	92	76,7	90,7	90,1
	б) не важлива	0	4,6	0	0
	в) важко відповісти	8	18,7	9,3	9,9
2	Чи є престижною в наш час Ваша спеціальність?				
	а) так	88	73,2	83,7	83,6
	б) ні	0	5,8	0	3,3
	в) важко відповісти	12	21	16,3	13,1
3	Що спонукало Вас до вибору професії?				
	а) матеріальна привабливість	32	15,1	11,6	22,9
	б) престиж професії	76	52,3	58,1	52,4
	в) настанова батьків	12	23,2	11,6	9,8
	г) сімейні традиції	12	5,8	2,3	6,5
	д) розташування навчального закладу	8	9,3	13,9	6,5
	е) бажання навчатися разом з друзями	4	8,1	6,9	0
	є) розрахунок на результати тестування			46,5	34,4
ж) _____	12	29	18,6	25,5	
4	Як ви оцінюєте правильність свого вибору?				
	а) дуже задоволений	40	32,7	46,5	59
	б) ще не вирішив	16	46,5	53,5	36,1
	в) чекав зовсім іншого	44	19,8	0	4,9
5	Чи знайомі ви з роботою за обраною спеціальністю?				
	а) так	40	39,5	48,8	46
	б) ні	8	16,3	6,9	6,5
	в) частково	52	44,2	44,3	47,5

В ідеалі, людина, яка вступає до ВНЗ, керується ціллю отримання вищої освіти відповідно до своїх здібностей для подальшого їх розвитку. В дійсності, в сучасних умовах, досить часто діють установки зовсім іншого характеру. Як показав аналіз анкетування, питома вага студентів обирала професією за її престижем. Показник мотиву матеріальної привабливості з роками знижувався, а в 2009/2010 н. р. зріс. Вважаємо причиною останнього відображення економічних процесів, які мали місце в нашій державі протягом досліджуваних років, на уявленні студентів про оплачуваність праці і перспективи матеріального росту інженера. Наявність мотивів, що відображають потребу в окремих сторонах професійної діяльності, не пов'язаних із змістом професії засвідчили показники в), д), е) запитання № 3. Починаючи із 2008/2009 н. р. вступ до ВНЗ проводився за результатами ЗНО. Відповідно до їх результатів студенти мали можливість обирати спеціальність, на яку з наявними балами вони могли претендувати. Тому до мотивів обрання професії ми ввели чинник розрахунку на результати тестування. Як виявилось, майже 39,4% всіх опитуваних (46,5% 2008/2009 н. р. і 34,4% 2009/2010 н. р.) при виборі професії були змушені керуватися балами ЗНО. Студенти обирали ту спеціальність, на яку вони проходили по балах. Свідомо ми запропонували в пункті ж) запитання № 3 респондентам вказати значимий для себе, але відсутній у переліку мотив. Вважаємо, що значущість цих мотивів є порівняно вищою, оскільки студент не просто обирає відповідь із списку, а висловлює власну позицію. Нас цікавило, який відсоток респондентів наголошуватиме на важливості суспільно значимих мотивів вибору та відповідності своїх здібностей обраній професії. Тобто, розуміння важливості праці інженера, наявність підготовки до навчання в технічному ВНЗ, схильності до професії.

Загальні результати анкетування показали, що лише 15,8% респондентів серед мотивів вибору спеціальностей системної інженерії вказали зацікавленість професією та здібності до програмування. Як виявилось, найбільш значимим моментом вибору був престиж майбутньої професії (близько 56% опитуваних) та її матеріальна привабливість (18,6% опитуваних). Крім того, лише кожен сьомий у виборі професії керується пізнавальними та професійними мотивами. Мотивація навчання решти опитуваних пов'язана з соціальною значущістю професії. Це ті студенти, які зацікавилися зовнішньою привабливістю професії (престижем, перспективою гарної заробітної плати), хоча не розуміють, в чому саме полягатиме їхня робота (9,7% опиту-

ваних не знайомі з роботою за обраною спеціальністю і 46% опитуваних частково знайомі). На нашу думку, відсутність пізнавальних та професійних мотивів призводить до гальмування професійного розвитку.

Для перевірки адекватності сприйняття самих себе як професіоналів та самооцінки вкінці першого семестру ми запропонували студентам дати відповідь на запитання «Що Ви вважаєте сильною і слабкою стороною Вашого професійного розвитку на даний час?». 80% студентів-першокурсників 2006/2007 н. р., 39,5% – 2007/2008 н. р., 51,2% – 2008/2009 н. р., 22,9% – 2009/2010 н. р. вагалися з відповіддю. Крім того, 2,3% студентів-першокурсників 2007/2008 н. р. і 6,9% – 2008/2009 н. р. зазначили про відсутність у них сильних і слабких сторін професійного розвитку. Це засвідчило про відсутність у респондентів уміння давати оцінку своїм досягненням, а також не сприйняття процесу навчання як стартового етапу їх професійного розвитку. Відповіді решти опитуваних стосувалися впливу особистісних характеристик (лінь, відсутність бажання навчатися, ліміт часу, навички самоосвіти, особливості сприйняття нового матеріалу тощо) на процес навчання; наявності чи відсутності належної підготовки зі школи; зацікавленості майбутньою професійною діяльністю; характеристик зовнішніх факторів (проблем, пов'язаних із технічним оснащенням та оновленням курсів, потреби у збільшенні практичної частини курсів) тощо.

На підтвердження нашої думки про вплив мотивації на процес формування когнітивно-творчої компетенції самі ж студенти серед мінусів їхнього професійного розвитку на момент навчання у ВНЗ називають недостатню мотивацію до навчання. Цитуємо їх відповіді: «Мотивація за теперішньої системи навчання діє слабо: якщо студент стабільно отримує свою оцінку, має стипендію, знає, що його не виключать, розвиватися непросто, ... фактор страху і фактор перспективи діє ближче до кінця семестру, на початку і вкінці семестру природна лінь бере гору, ... у нашій спеціальності треба йти попереду програми, а мотивації не вистачає навіть на освоєння частини того, що дають на лекціях».

За результатами аналізу проведеного анкетування умовно виділяємо три групи. До першої віднесемо студентів, мотивація яких характеризується наявністю суспільно значимих мотивів вибору професії; позитивним ставленням до спеціальності; поінформованістю про професію і спеціальність; усвідомленням важливості і необхідності професії; самооцінкою, яка проявляється в оцінюванні власного професійного розвитку. До другої групи віднесемо студентів, чий

мотиви не пов'язані зі змістом професії, у яких інтерес до неї носить ситуативний характер, з достатньою поінформованістю про професію і спеціальність. Третю групу утворюють студенти з несвідомим вибором професії; у яких спостерігалась розбіжність особистих і навчальних цілей.

Як правило, першокурсники мають досить обмежене уявлення про характер діяльності, якою вони будуть займатися по закінченню навчання за обраним фахом. Обираючи спеціальність, абітурієнт далеко не завжди знає які передбачені навчальним планом предмети йому доведеться вивчати. Виникає ситуація, коли студент змушений вивчати дисципліни, здібностей до яких у нього обмаль. З іншого боку, навіть маючи здібності, він може не бачити практичної

цінності даної дисципліни для подальшого навчання чи роботи за спеціальністю. Обидва випадки призводять до незацікавленості у вивченні даного предмету як заважкого і незрозумілого у першому випадку і позбавленого сенсу у другому. Це в свою чергу, стає суттєвою перешкодою для адекватного сприйняття матеріалу і, як наслідок, для формування когнітивно-творчої компетенції.

Зазначене вище спонукало нас до проведення анкетування з метою діагностування зацікавленості студентів-першокурсників у вивченні курсу «Вища математика». Питання анкети були згруповані за показниками можливості вибору курсу при варіативному виборі, важливості і практичної значущості вивчення курсу для навчання і роботи за спеціальністю (табл. 2).

Таблиця 2.

Зацікавленість у вивченні курсу «Вища математика».

№	Питання анкети	Рік			
		2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
		Показник відповіді у %			
1	Яких знань, вмінь на Ваш погляд, потребує Ваша професія?				
	а) досконалі теоретичні знання спеціальних технічних предметів	25	23,2	20,9	29,5
	б) теоретичні знання із фундаментальних дисциплін (математика, фізика, хімія тощо)	–	13,9	13	16,7
	в) вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних задач	80	81,4	74,4	78,8
2	Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що вивчення вищої математики важливе для одержання освіти за Вашою спеціальністю?				
	а) так б) ні	84 16	95,4 4,6	83,7 16,3	92,9 7,1
3	Якби у Вас була можливість обирати дисципліни для вивчення, чи обрали б Ви вищу математику?				
	а) так б) ні	52 48	87,2 12,8	69,8 30,2	68,9 31,1
4	Чи уявляєте Ви галузь використання Ваших знань з вищої математики:				
	а) в подальшому навчанні?				
	1) так	80	87,2	79,1	81,9
	2) ні	20	12,8	20,9	18,1
	б) в майбутній роботі за спеціальністю?				
	1) так	32	77,9	46,5	71,8
	2) ні	68	22,1	53,5	28,2

Анкетування студентів проводилося вкінці навчального року. Тобто студенти мали можливість з'ясувати для себе питання необхідності вивчення в цілому фундаментальних дисциплін та дисципліни «Вища математика» зокрема. Аналіз відповідей на перше питання показав, що студенти акцентують свою увагу на питанні застосування теоретичних знань на практиці. Менше 30% опитуваних стверджують про важливість наявності теоретичних знань спеціальних предметів для майбутньої роботи. Менше 20% необхідною умовою успішної професійної дія-

льності бачать знання фундаментальних дисциплін. В той же час в запитанні № 2 вони засвідчують важливість вивчення вищої математики для їхньої подальшої освіти. Показники запитання № 3 переконали нас у тому, що бажання вивчати математику спостерігається у більшості опитуваних, але ці показники не є абсолютними. Є значна частина студентів, які такого бажання не мають. Перш за все мова йде про студентів з низьким рівнем навчальних досягнень, для яких математика (цитуюмо слова студентів) це «важкий предмет, якого б краще не вивчати». Проте,

незважаючи на важкість, вони змушені погодитись із необхідністю її вивчення (показники запитання № 3 є вищими порівняно з показниками запитання № 2).

Студенти 2007/2008 і 2009/2010 н. р. брали участь в експериментальній перевірці ефективності формування когнітивно-творчої компетенції у майбутніх фахівців із системної інженерії із використання інтерактивних технологій навчання, однією з організаційно-педагогічних умов формування якої нами було виокремлено розвиток ціннісно-мотиваційного компоненту за рахунок посилення професійної спрямованості викладання дисципліни «Вища математика».

В рамках даної умови в експериментальних групах більше уваги приділялось питанню застосування знань з вищої математики через розв'язування прикладних задач, створення ситуацій, що імітують майбутню професійну діяльність, проведення технічних семінарів, на яких розглядалися питання прикладного характеру математичних знань, тощо. Як наслідок, показник важливості і практичної значущості вивчення курсу для навчання і роботи за спеціальністю в експериментальних групах є вищим порівняно із контрольними. Але звертаємо увагу на те, що експериментальні групи 2009/2010 н. р. мають більш низькі результати в порівнянні з експериментальними групами 2007/2008 н. р. Це обумовлено тим, що потік першокурсників 2009/2010 н. р. мав рівень шкільної підготовки нищий за рівень першокурсників 2007/2008 н. р. (результати вхідного контролю – «нульові» контрольні роботи з вищої математики та фізики). Ми дійшли висновку, що випускники шкіл того року більш були підготовлені до тестування, а не до поглибленого вивчення дисциплін, крім того, частина з них під час відповідей на тести отримала бали не за знання, а за вгадування відповіді.

Результати аналізу отриманих даних дозволили зробити наступні висновки:

- 1) студенти-першокурсники вважають за доцільне вивчати предмети, які безпосередньо стосуються їх майбутньої професійної діяльності;
- 2) пріоритетним вважається вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язування задач практичного характеру;
- 3) студенти відзначають важливість вивчення курсу «Вища математика» і при варіативності вибору більше 50% респондентів обрали б даний курс, що є свідченням зацікавленості у його вивченні.

Отже, наш досвід показує, що необхідним чинником планування корекції навчання майбутніх інженерів на основі компетентнісного підходу є діагностика мотивації студентів до навчання. Одним із проявів підвищення мотивації є зацікавленість у вивченні предметів, а шляхом її виникнення – професійна спрямованість викладання. Професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін усуває негативне ставлення студентів до їх вивчення та надає впевненість у застосуванні отриманих знань для вивчення спеціальних дисциплін та майбутньої роботи за фахом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа : <http://bookw.narod.ru/zeer.htm>.
3. Шилова В. И. Мотивационная основа управления в кредитно-модульной системе навчання [Электронный ресурс] / В. И. Шилова. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_du/2009_2/files/DU209_41.pdf.

УДК 159.9:316.6(377)

Сидоренко В. К., Тверезовська Н. Т.

УМОВИ І ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО РЕФЛЕКСІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність та особливості прояву рефлексії у процесі підготовки фахівця до професійної діяльності. Уточнено зміст поняття «рефлексія». Охарактеризовано основні етапи (компоненти) психологічного механізму рефлексивного процесу; обґрунтовано умови і засоби розвитку здатності до рефлексії при підготовці до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна культура, рефлексія, умови, засоби, розвиток, творча особистість, самоактуалізація.

В статье раскрыта сущность и особенности проявления рефлексии в процессе подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Уточнено содержание понятия «рефлексия». Охарактеризованы основные этапы (компоненты) психологического механизма рефлексивного процесса;

обоснованы условия и средства развития способности к рефлексии при подготовке к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная культура, рефлексия, условия, средства, развитие, творческая личность, самоактуализация.

The paper disclosed the nature and peculiarities of manifestation of reflection in the process of specialist training for professional work. Clarified the concept of «reflection». Describes the main phases (components) of the psychological mechanism of reflective process conditions and the means justified the development of the capacity for reflection in preparation for professional work.

Key words: professional activities, professional culture, reflection, conditions, facilities, development, creative, self-actualization.

Постановка проблеми. Проблема формування у студентів вищих навчальних закладів готовності діяти у сфері професійно-педагогічної діяльності набуває особливої актуальності. Як виклик сьогодення виникає необхідність у рефлексійному підході до процесу формування професійної культури, який виступає саморегулювальним механізмом ситуативної поведінки, що дозволяє коригувати небажані емоційні реакції в цілому сценарії самоактуалізації творчої особистості. Здійснення даного підходу припускає розгляд поняття рефлексії як ретроспективного усвідомлення творчої або співтворчої діяльності й переосмислення її змісту.

Мета статті – проаналізувати сучасну наукову літературу і визначити умови і засоби розвитку здатності до рефлексії при підготовці до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У словнику російської мови С. Ожегова рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) трактується як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [10].

Уперше поняття рефлексії застосували у схоластичній філософії середньовіччя, де воно означало роздуми індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості.

Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосередитися на змісті своїх думок, абстрагувавшись від усього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк розділив відчуття й рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знання (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, заснованого на свідченнях органів почуття). Це трактування рефлексії стало аксіомою інтроспективної психології. У цих поданнях неадекватно відбилася реальна здатність людини до самозвіту про випробовувані нею факти свідомості, самоаналізу власних психічних станів.

Рефлексія у соціальній психології виступає у формі свідомості діючим суб'єктом – особою або спільністю – того, як вони в дійсності сприймаються й оцінюються іншими індивідами або спільностями. Це не просте знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування

того, як інші знають і розуміють «того, хто рефлектує», його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Коли змістом цих визначень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини. У складному процесі даного поняття подані як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому, і ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта.

Таким чином, рефлексія – це процес подвоєного, дзеркального відображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає репродукція, відтворення особливостей одне одного.

У західній соціальній психології систематичні дослідження цієї проблеми розпочали в ХІХ ст. американські вчені Т. Ньюк, Д. Холмс. Дослідження рефлексії у західній соціальній психології пов'язане з експериментальним вивченням діад-парасуб'єктів, включених у процес взаємодії у штучних, лабораторних ситуаціях. Дослідники відзначають, що для більш глибокого розуміння рефлексії її необхідно розглядати не на діаді, а на більш складно організованих реальних соціальних групах, об'єднаних значущою спільністю.

Аналіз сучасної психологічної літератури дозволив побачити інтенсивне зростання експериментальних та прикладних досліджень рефлексивних процесів. Так, наприклад, у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна рефлексія була «пояснювальним принципом функціонування психічних процесів», а сьогодні виступає «особливим психологічним предметом експериментального дослідження».

У психології рефлексію розглядають як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексивні процеси характеризуються як самоаналіз, постійний аналіз, осмислення себе, своєї діяльності, засобів досягнення бажаного результату, життєво необхідні

людині в постійно мінливих умовах дійсності, неповторних умовах розвитку суб'єкта.

Л. Рубінштейн зазначав, що завдяки наявності рефлексії суб'єкт виявляється спроможним реалізувати свою внутрішню позицію щодо навколишнього світу, здійснювати управління діяльністю, досягти мети, перетворюючи умови природного та соціального співіснування. При цьому рефлексія виступає як «внутрішня умова, включена в загальний ефект, що визначається закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов» [7, с. 23].

З позиції соціальної психології рефлексія розглядається як характеристика людського мислення, його властивість «обертатися на себе». У цьому сенсі поняття ототожнювалося з «роздумами», «міркуванням» [2].

Однією з головних ознак рефлексії психологи вважають здатність людини стати в позицію ставлення до способу своєї життєдіяльності, вийти за межі поглинутості життям, тобто знайти так званий «рефлексивний вихід» [2].

У зарубіжній педагогіці рефлексія – це рідове поняття для тієї інтелектуальної та емоційної діяльності, в якій індивід осмислює свій досвід з метою прийти до нового розуміння та ціннісних відносин.

Рефлексія в педагогічному процесі – це процес і результат фіксування його учасниками стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин. Структуротворчим компонентом рефлексії в навчальному процесі є рефлексія студентів своєї діяльності, свого розвитку. Отже, правомірним є твердження В. Краєвського про те, що рефлексії також треба навчати.

Необхідність рефлексії у творчій діяльності доведена в багатьох філософських і психологічних дослідженнях. Вітчизняні психологи вивчають рефлексію в соціальних групах високого рівня розвитку (колективах), члени яких об'єднані реальними зв'язками спільної значущої діяльності. Науковці стверджують, що виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовності не тільки до пізнання самого себе, а й корекції своєї поведінки, осмислення й вдосконалення своєї діяльності. У сфері міжособистісних взаємин, до якої належить і педагогічна діяльність, рефлексія, на думку В. Роменця – це явище післядії, в якому вияснюється сутність діяння [6].

Слід звернути увагу на те, що рефлексія досліджується у чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному. Перші два аспекти чітко прослідковуються у дослідженнях, присвячених колективним формам діяльності, опосередкованим спілкуванням. Останні два – торкаються ін-

дивідуальних форм прояву мислення й свідомості.

Аналіз досліджень різних аспектів рефлексії показує, що наявні визначення поняття «рефлексія» практично дуже мало стикаються одне з одним; часто між ними існують протиріччя.

Р. Тур формулює педагогічну рефлексію як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості.

Є. Чорний вважає, що професійна рефлексія є психологічним механізмом, за допомогою якого педагог постійно виявляє ступінь розбіжності між особистісними уявленнями [12].

Слід зазначити, що єдиного визначення поняття «рефлексивні уміння» не існує. Так, наприклад, В. Паламарчук вважає наявністю уміння рефлексувати «важливим компонентом інтелектуальної культури особистості» [5].

В. Сластьонін виокремлює означені уміння і звертає увагу на те, що вони «мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій». Саме вони дозволяють вчителю встановити рівень результативності власної діяльності (позитивної чи негативної) [8]. Ряд дослідників називають рефлексивні уміння показником «готовності майбутнього педагога до професійної діяльності».

Отже, проаналізувавши різні визначення понять «рефлексія», «рефлексивні уміння» у науковій літературі, з'ясовано, що єдиного підходу до їх трактування немає. Разом із тим безсумнівним є те, що рефлексія – це важливе особистісне утворення. Рефлексивні уміння відповідають за правильність постановки навчальних цілей; адекватність комплексу завдань з професійної культури; ефективність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; відповідність застосовуваних організаційних форм з урахуванням особливостей студентів, рівня їх розвитку, змісту матеріалу тощо; виявлення причин неуспіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Орієнтуючи діяльність на посилення рефлексивних процесів, ми тим самим сприяємо розвитку творчої діяльності, інформаційної культури, нарешті, розвиткові особистості.

Проектування нових форм навчання багато дослідників пов'язують із завданнями цілеспрямованого формування рефлексії. Проблема визначення умов становлення рефлексії в навчаль-

ній діяльності у зв'язку з цим все частіше виступає предметом вивчення, а розробка засобів її формування наближає практичну можливість управління розвитком суб'єкта та вдосконалення його діяльності. Стосовно навчальної діяльності рефлексія визначається як здатність усвідомлювати власну діяльність і, в першу чергу, її результат і спосіб, який привів до такого результату, як здатність до аналізу власних засобів пізнання. Саме спосіб, зрозумілий і прийнятий студентом як ефективний, дозволяє йому будувати свою навчальну діяльність, вирішує проблему усвідомлення засобів власного розвитку. Розвинена здатність до рефлексії набагато підвищує результативність навчання. Ведучи студента до усвідомлення ефективних способів діяльності, до їх систематизації, узагальнення, до відмови від помилкових прийомів, рефлексія в результаті розвиває його як особистість і особливо важлива при збоях у навчальній діяльності.

Багато авторів так чи інакше торкаються цієї проблеми у зв'язку з тим, що особливості розвитку рефлексії відображають специфіку становлення особистості як суб'єкта діяльності (Б. Ананьєв, А. Брушлінський, В. Давидов, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.). В основі вирішення питання про механізми розвитку рефлексії лежить ідея Л. С. Виготського про соціальну обумовленість специфічно людських форм психіки. Педагогічне середовище, згідно такого розуміння, є джерелом формування вищих психічних функцій. У концепції Л. С. Виготського рефлексія тотожна усвідомленню, властивому вищому ступеню розвитку будь-якої функції. Критерієм усвідомлення є здатність довільно здійснювати психічні операції, виражати їх в слові, вільно переходити до будь-якої іншої системи понять.

Значна частина досліджень рефлексії пов'язана з її вивченням як процесу. Як свідомий діяльнісний процес, як механізм розвитку діяльності рефлексія розглядається в працях Г. Щедровицького [13]. Автор вказує на те, що рефлексія організована мисленнєво за допомогою мовних засобів і спрямована на діяльність як свій предмет. Головною психологічною трудностю при цьому є рефлексивний вихід за межі власної діяльності, що вимагає додаткових процедур і додаткового логічного знання. Складність процесу пов'язана з принциповою відмінністю засобів, знань і смислів рефлексуючої позиції.

Багато дослідників, розглядаючи рефлексію як цілісний акт, що проходить у своєму становленні та генезі через ряд рівнів, визначають сутність рефлексії як розрив, роздвоєння, вихід за межі процесу. Ці автори виділяють як першу умову розгортання рефлексії – зупинення про-

цесу. Саме ця умова є основою розрізнення суб'єктом себе і здійснюваного ним руху. Наступний рівень – фіксації процесу в іншому матеріалі (мовлення-дії, думки-дії, схеми шляху). Зупинка і фіксація лежать в основі об'єктивації (усвідомлення). Саме цей рівень рефлексії виступає зазвичай у вигляді власної норми, правила. Реалізація суб'єкт-об'єктних відносин у пізнанні можлива на наступному рівні рефлексії, пов'язаному з узагальненням змісту у вигляді закону, принципу, методу і відчуженням від нього.

Узагальнюючи теоретичні положення низки авторів, А. Тюков виділяє шість основних етапів (компонентів) психологічного механізму рефлексивного процесу:

- 1) рефлексивний вихід і його умова – «розрив» у структурі діяльності, який відбувається через розрив у комунікації при передачі іншому сенсу і змісту своєї діяльності; цей факт свідчить про первинність між індивідуальною рефлексією в порівнянні з індивідуальною та інтеріоризованою;
- 2) інтенція, що спонукає до необхідності зрозуміти діяльність як певний зміст;
- 3) категоризація – визначення здійснюваної діяльності з точки зору цілей, засобів, знарядь, знань і інших компонентів;
- 4) конструювання розумових засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексивне освоєння діяльності;
- 5) схематизація цілісної картини рефлектуючої діяльності як уявлення в спеціальних знакових засобах;
- 6) об'єктивація рефлексивного опису, що замінює рефлексивний процес; на цьому етапі результат рефлексії порівнюється з її процесом і способами отримання рефлексивного подання; це порівняння утворює найважливішу ланку рефлексивного процесу і критерій його продуктивності [11].

Автором пропонується реалізація цих етапів як методична форма навчання рефлексії.

У психологічній науці накопичено певний досвід вивчення рефлексії та її компонентів у навчальній діяльності. При цьому дослідники вказують на численні проблеми розвитку даної здібності, починаючи з молодшого шкільного віку. У роботах О. Лішіна, Г. Цукерман та ін. висловлюється думка про монополізацію дорослим права на рефлексію, яка практично не належить учням. Дослідження Н. Круглової, А. Осницького підтверджують думку про несформованість у старших школярів і студентів регуляційних компонентів рефлексії, зокрема таких, як визначення раціональних способів виконання. Лише дослідження обдарованих дітей містять

дані про двосторонню спрямованість їхньої свідомості: на вирішуване завдання, з одного боку, і на власні способи виконання – з іншого, а також здібності фіксувати збій у виконуваний діяльності, діагностуючи його причину. При цьому наголошується, що за рівнем розвитку розумової рефлексії обдаровані діти перевершують не тільки однолітків, а й дорослих.

Ідеї педагогічного управління процесами відтворення здібностей студентів через оволодіння ними об'єктивною структурою «відтворюючої діяльності» з опорою на їхні активні сили розвиваються в концепції навчальної діяльності В. Давидова [3]. В основі концепції лежить ідея забезпечення умов перетворення учня на суб'єкта діяльності. Теоретичний рефлексуючий тип мислення, а отже розвинена здатність до рефлексії, формується, на думку В. Давидова, в процесі вирішення навчальних завдань як загальних способів розв'язування задач певного класу, засвоєння узагальнених способів дій у сфері наукових понять.

З точки зору цієї концепції, правомірно включити в структуру рефлексивних здібностей вміння аналізувати свої навчальні дії, порівняння декількох способів навчальної роботи, здатність до самоконтролю і самооцінки своєї діяльності. На цій основі відбуваються якісні зміни в психічному розвитку студентів.

Узагальнюючи дослідження багатьох авторів, доцільно визначити рефлексію навчальної діяльності як здатність до двопланового усвідомлення виконуваної діяльності (сукупності компонентів), з одного боку, і засобів регулювання цієї діяльності (системи дій та операцій, що призводять до успішного результату) – з іншого.

Складність діагностики здатності до рефлексії пов'язана зі складністю її структури. Існує цілий ряд досліджень, спрямованих на розробку діагностичних засобів вивчення регуляційного компонента рефлексії, тобто самоконтролю способів виконання діяльності.

А. Маркова виділяє діагностичні можливості усного та письмового опитування, що дозволяє відстежити:

- 1) стан навчальних дій (яким способом виконувалося завдання, які способи тут можливі, уміння порівняти їх);
- 2) рівень плануючого самоконтролю (уміння перед виконанням завдання визначити способи, з яких вона буде складатися, повнота їх характеристики);
- 3) адекватна і диференційована самооцінка (уміння визначити, які дії, способи були складнішими чи легшими для виконання, які упущення мали місце в роботі, уміння дати самооцінку результатів діяльності) [4].

Побудова опитування як діалогу перетворює його в невеликий діагностичний навчальний експеримент, де висвічується не тільки досягнутий рівень, а й зона найближчого розвитку, виявляє способи роботи, умови та фактори переходу студента з одного рівня на інший. Опитування дозволяє відстежити, якими способами володіє або не володіє студент, як він вміє себе контролювати і оцінювати, його готовність до усунення недоліків, вміння шукати й знаходити причини своїх помилок.

А. Маркова вказує на діагностичні можливості контрольних робіт. Їх важливо складати таким чином, щоб виявляти способи рішення, перетворивши їх у критеріально-орієнтовані тести. Дослідниця стверджує, що в усному опитуванні краще виявляється гнучкість і оперативність дій, в письмовому – їх системність і узагальненість.

Є. Мальською, А. Сидельниковою відзначаються діагностичні можливості опитування з елементами клінічної бесіди, який використовувався з метою вивчення рефлексії в навчальній діяльності студентів. Отримані авторами дані свідчать про неподільності уявлень студентів про способи навчальної діяльності зі змістом матеріалу і ситуацією засвоєння, що виражається в утрудненнях дати відповідь в узагальненій формі, виділивши конкретний зміст способів і прийомів навчальної роботи у формі якогось алгоритму. Автори роблять висновок, що підставами уявлень студентів про способи діяльності є не рефлексія власного досвіду, а вимоги до організації діяльності педагога і використовуваним формам контролю. У зв'язку з цим знання носять «формульовальний» характер правил та законів і виступають як нав'язані ззовні, не мають відношення до власної активності по засвоєнню матеріалу.

Сформованість здатності до рефлексії як інтегративного особистісного утворення визначається, на наш погляд, динамічним співвідношенням рівня усвідомленості всіх компонентів виконуваної діяльності (цілі, умови, способи тощо) і рівня усвідомленості засобів її регуляції. При вивченні сформованості здатності до рефлексії необхідна діагностика рівня усвідомленості мотивації, цілей, умов, способів дій, способів регуляції. Особливу увагу слід приділяти процесуальній стороні, оскільки відомо, що вирішальне значення в діагностиці розумових здібностей належить вивченню не рівня актуального, а рівня їх найближчого розвитку.

Це вивчення можливо при використанні прийомів включеного спостереження і фіксації специфіки стратегій управління діяльністю, стилів управління в реальних умовах навчального

процесу. Тут доречні індивідуальний діагностичний експеримент в ході опитування та аналіз продуктів діяльності (письмових робіт), які можуть надати найрізноманітніші дані про рівень навчання і розвитку здатності до рефлексії.

Вважаємо, що розгляд здатності до рефлексії навчальної діяльності як сформованої особистісної властивості, забезпечує успішне одночасне усвідомлення діяльності (її структури), яка

виконується і засобів її регулювання з точки зору їх ефективності. Вона включає вміння виявляти індивідуальні особливості власної діяльності, аналізувати її результати, дозволяє визначати умови та педагогічні засоби формування цієї здатності.

Виділені нами в ході вивчення наукових досліджень умови і засоби розвитку рефлексії в навчальній діяльності узагальнені в табл. 1.

Таблиця 1.

Умови і засоби розвитку рефлексії в навчальній діяльності.

Умови розвитку рефлексії	Засоби формування рефлексії
1. Формування мотиваційної готовності до розвитку рефлексивних здібностей.	Організація спеціальної взаємодії зі студентам для відкриття сенсу і мотиваційної значимості рефлексії, вироблення усвідомленого бажання зосередити увагу на процесі і результатах розумової діяльності.
2. Знання студентами структури та змісту навчальної діяльності, наявність уявлень про ефективні способи її регулювання.	Засвоєння комплексу методологічних знань: про структуру діяльності, типи наукового мислення, логічні принципи, що лежать в основі наукового знання, логіці доказів і пояснень. Система зовнішніх вимог до організації діяльності.
3. Подолання захопленості власною діяльністю, забезпечення позиції аналізу для виконання додаткових розумових дій.	Включення в діалоги, диспути, суперечливі ситуації, діалоговий режим, метод бесіди, перехід в позицію нової діяльності через моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, виконання ролі того, хто навчає. Поєднання аналізу предметного змісту діяльності з аналізом власних способів діяльності (знаково-символічні, структурно-логічні схеми, узагальнюючі таблиці для структурування великих розділів вивченого матеріалу).
4. Навчання інтелектуальної саморегуляції.	Розвиток усвідомлених дій самоконтролю (аналізу мети, умов, способів, результатів, навчання самооцінюванню, виправлення допущених помилок, стимуляція процесів самоаналізу та ін. Розробка науково обґрунтованих навчально-методичних посібників, які виконують організаційно-контролюючу і керуючу функції, що створюють умови самоконтролю, самокорекції, активації навчальної діяльності (спеціально сформульовані питання, алгоритми самоконтролю). Розвиток процесів самоспостереження, відстеження наявності або відсутності знань, звички оцінювати результати.
5. Розвиток творчого компонента мислення.	Стимуляція самостійної постановки наукових проблем в розвиваючому навчанні. Наявність проблемних ситуацій, що вирішуються спільно, урахування результатів індивідуальної творчої діяльності («портфель досягнень»).
6. Розвивальний зміст форм контролю.	Заміна системи оцінок системою критеріїв, формулювання екзаменаційних питань, що орієнтують не на відтворення готового, а на пошук шляхів вирішення поставленого завдання. Іспит як практична діяльність фахівця, комплекс основних дій, що входять в майбутню спеціальність.
7. Реалізація принципів системності і проблематизації в поєднанні з використанням рефлексії як методу в кожному кроці професійної діяльності.	Ігрове навчання (організаційно-розвиваючі ігри), групова робота (обмін знаннями, навички міжособистісної взаємодії), імітація професійної діяльності, вирішення навчально-виробничих завдань.
8. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія і живе спілкування.	Діалогові форми роботи, завдання на усвідомлення наступних цілей розвитку, постановка цілей саморозвитку, спонукання до вираження дій у слові.

Таким чином, проведений аналіз сучасних досліджень дозволяє умовами розвитку рефлексії визначити особливі вимоги до організації навчального матеріалу і навчального процесу в цілому. Це підтверджують і фундаментальні положення Л. Виготського про залежність процесу

розвитку від характеру і змісту процесу навчання.

В основі ж розвитку рефлексії лежить дотримання принципів розвиваючого навчання, застосування комплексу педагогічних засобів спрямованого впливу на її формування.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Наука, 1994. – 324 с.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 843 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 325 с.
5. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
6. Роменец В. А. Психология творчости : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. А. Роменец. – [2-ге вид., допов.]. – К. : Либідь, 2001. – 287 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
8. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1993. – 260 с.
9. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995.
10. Толковый словарь Ожегова. Заголовок с экрана [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=27065>.
11. Тюков А. А. Психология развития в комплексе современной антропологии [Электронный ресурс] / А. А. Тюков. – Режим доступа : http://systempsychology.ru/journal/2011_3/50-tyukov-aa-psihologiya-razvitiya-v-komplekse-sovremennoy-antropologii.html.
12. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 43–49.
13. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/bibliorus/57>.

УДК 378.14

Хаялиева С. З.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Стаття присвячена проблемі формування технологічної компетентності як невід'ємній складовій професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, технологічна компетентність, інженер-педагог, технологія, діяльність.

Статья посвящена проблеме формирования технологической компетентности как неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, инженер-педагог, технология, деятельность.

The article is devoted the problem of forming of technological competence as inalienable constituent of professional competence of future engineers-teachers.

Key words: professional competence, technological competence, engineer-teacher, technology, activity.

Постановка проблемы. В настоящее время в украинском обществе происходит ряд социальных, экономических и культурных преобразований, решить которые смогут лишь молодые специалисты, способные к нестандартному, творческому решению различных профессиональных задач, готовых к труду в условиях конкуренции. В это же время швейная отрасль в Украине претерпевает определенный упадок: эффективно работают лишь несколько крупных промышленных предприятий, которые ведут свою историю еще с советских времен. Хотя именно швейная отрасль относится к той области человеческой деятельности, без развития которой человечеству будет трудно существовать. Поэтому специалисты инженерно-педагогиче-

ского образования пользуются спросом. Ведь именно выпускники данной специальности призваны готовить специалистов швейной отрасли в профессионально-технических учебных заведениях.

Система подготовки инженеров-педагогов включает в себя интеграцию фундаментальных знаний и достаточно широкую общеинженерную подготовку. Одной из важнейших задач в качественной подготовке специалистов инженерно-педагогического образования является формирование профессиональной компетентности. Наиболее важным компонентом профессиональной компетентности в подготовке будущих инженеров-педагогов швейного профиля, связанного с особенностями мышления специа-

листа и его основными функциями деятельности, направленными на проектирование, организацию и управление технологическими процессами, является технологическая компетентность.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросами формирования профессиональной компетентности занимались многие отечественные и зарубежные ученые (В. И. Бондарь, Н. В. Грохольская, В. В. Косарев, Н. В. Остапчук, А. В. Хуторской и др.). Изучением отдельных компонентов профессионально-педагогической компетентности занимались Э. Ф. Зеер, Е. Э. Коваленко, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кулюткин, Э. В. Лузик, М. Ю. Посталюк, В. А. Скакун и др. Компетентностный подход в профессиональном образовании в современных условиях изучали Н. М. Бибик, Л. З. Тархан, А. В. Хуторской и др.

Проведенный анализ исследований в этой области показал, что такой компонент профессиональной компетентности, как технологический, в общей структуре профессиональной компетентности инженера-педагога недостаточно отражен в исследованиях ученых.

Целью данной статьи является раскрытие понятия технологической компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Изложение основного материала. В настоящее время в связи с переходом от постиндустриального общества к информационному становятся востребованными специалисты образования, способные профессионально действовать, ответственно решать задачи образования в непрерывно меняющихся условиях педагогической реальности. В связи с этим актуальной является проблема качественной подготовки специалистов, которая должна быть ориентирована на формирование всех составляющих профессиональной компетентности, в том числе и технологической.

Анализ психолого-педагогической литературы показал существование как широкого, так и более узкого толкования понятия «компетентность». В широком смысле компетентность в основном понимается как степень зрелости человека, предполагающая определенный уровень психического развития личности (обученность и воспитанность) и позволяет ей успешно функционировать в обществе. В узком смысле компетентность рассматривается в качестве деятельностной характеристики, то есть степени включенности человека в деятельность, предусматривающей ценностное отношение к последней. Следовательно, компетентность есть готовность и способность человека действовать в любой сфере.

Разными авторами компетентность рассматривается как адекватная ориентация человека в различных областях ее деятельности: работе, учебе, культуре, политике, здоровье, окружающей среде, образовании.

Нельзя противопоставлять компетентность знаниям и умениям. Это понятие более широкое, оно включает и знания, и умения. Это подтверждает М. А. Чошанов: «Компетентность, во-первых, выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки», соединяя их между собой, во-вторых, определяется как углубленное знание предмета или освоенное умение. В-третьих, компетентность целесообразна для описания реального уровня подготовки специалиста, которого отличает способность в числе многообразия решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно отвергать ложные решения, подвергать сомнению эффективность, т. е. обладать критическим мышлением. В-четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в настоящее время и в данных условиях, т. е. компетентность является способностью к актуальному выполнению деятельности. В-пятых, компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты. Это означает, что компетентный человек должен не только понимать сущность проблемы, но и уметь практически ее решать. Компетентный специалист в зависимости от конкретных условий может применить определенный метод решения проблемы. На основе этих утверждений ученый изобретает «Формулу компетентности», которая, по его мнению, выглядит так: компетентность = мобильность знаний + гибкость метода + критичность мышления» [1, с. 6].

Известный исследователь Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональную компетентность педагога как совокупность профессиональных знаний, умений, а также как способ выполнения профессиональной деятельности и выделяет следующие компетентности [2, с. 240]:

- социально-правовая компетентность: знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- специальная компетентность: подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своей деятельности, умение самостоятельно получать новые знания и умения по специальности;

- персональная компетентность: способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация себя в профессиональной работе;
- аутокомпетентность: адекватное представление о своей социально-профессиональной характеристике и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

По мнению Н. В. Кузьминой, понятие «профессиональная компетентность» – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в способы формирования личности ученика с учетом тех ограничений и условий, каким должен отвечать учебно-воспитательный процесс. Исследователь выделяет следующие основные элементы педагогической компетентности:

- специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексии педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [3, с. 90].

Л. З. Тархан, рассматривая вопросы профессиональной компетентности инженера-педагога, дает следующее определение: «Профессиональная компетентность инженера-педагога – это качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способностью осуществлять сложные культуросообразные виды действий» [4, с. 146].

Профессиональная компетентность является динамичным личностным образованием, поскольку его содержательное наполнение и качественный уровень зависят от многих факторов: уровня развития психологии и педагогики, антропологии и культурологии, социальных и экономических причин и др.

Профессиональная компетентность является многоаспектным образованием, меняется в соответствии с процессами, происходящими в образовании и обществе.

Под профессиональной компетентностью следует понимать интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями профессиональной деятельности на основе сформированных способностей к саморазвитию, творчеству, оперативной адаптации в быстро изменяющейся обстановке,

а также к решению задач, выходящих за пределы основного вида профессиональной деятельности.

Большинство исследователей к признакам технологической компетентности относят:

- 1) углубленное знание различных технологий обучения;
- 2) постоянное обновление знаний по данной проблеме для успешного решения профессиональных задач;
- 3) представленность содержательного и процессуального компонентов.

В понятии технологической компетентности выделяют следующие качества [5, с. 78]:

- интегративный и творческий характер;
- высокая эффективность результата;
- практикоориентированная направленность образования;
- соотношение критериев ценностно-смысловых характеристик личности;
- формирование мотивации самосовершенствования;
- академическая мобильность.

Характеризуя признаки технологической компетентности, следует помнить, что это не только сумма знаний, умений и навыков использования различных технологий обучения, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегративные качества преподавателя, то есть является одним из аспектов его успешной профессиональной деятельности.

Технологическая компетентность педагога, по мнению Н. Н. Манько, – это система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности. «Технолого-педагогическими основаниями управленческих и формирующих регулятивов являются совершенствование сенсорного и интеллектуального механизмов познавательной деятельности, организация внешнего плана учебно-познавательной деятельности с помощью дидактических средств, программирование учебных действий и т. д. Это специфический раздел общей профессиональной компетентности» [6, с. 33].

При подготовке будущего инженера-педагога необходимо обеспечить его графическими, технологическими и конструкторскими знаниями, умениями и навыками.

К технологическим знаниям в процессе подготовки будущего специалиста можно отнести знания, умения и навыки разработки приемов и методов соединения деталей и узлов, технологической карты разрезов и узлов изделия в соответствии с требованиями, учетом свойств мате-

риалов и методов обработки, а также разработки конструкторско-технологической документации на изготовление изделий.

Кроме этого, большое значение имеют графические знания, т. к. будущему специалисту необходимо разрабатывать чертежи, схемы, планы в соответствии с требованиями ГОСТ, применяя различные информационные технологии и различные чертежные программы.

Конструкторские знания необходимы для качественного построения различных конструкций изделия, построения различных схем и таблиц.

Все эти знания формируются при изучении не одной конкретной дисциплины, а комплексно. Например, при изучении дисциплин «Конструирование одежды», «Компьютерное конструирование одежды», «Моделирование одежды» и других формируются конструкторские и графические знания и умения. Здесь студенты учатся разрабатывать конструкции по различным методикам, используя и компьютерные технологии. При изучении дисциплин «Технология швейных изделий», «Проектирование швейного производства», «Производственное обучение» формируются технологические знания и умения, при изучении данных дисциплин студенты учатся разрабатывать схемы, разрезы узлов изделия, составлять графические модели обработки изделий и т. д.

Именно в процессе обучения специальным дисциплинам происходит переход от использования отдельных умений и навыков к системному восприятию инженерно-технологической профессиональной деятельности.

Таким образом, технологическая компетентность является составляющей профессио-

нальной компетентности, которая направлена на формирование качеств личности, необходимых для реализации педагогической деятельности и решения различных технологических задач, успешного выполнения технологической деятельности с умением прогнозировать и анализировать ее. Поэтому необходимо учитывать специфику и динамику изменения структуры содержания профессионального образования, которая должна быть направлена на формирование технологической компетентности, повышение образовательного и профессионального уровня выпускников, которые смогут не только освоить, но и творчески использовать современные достижения научно-технического прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 67–69.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.
5. Харченко А. А. Значение технологической компетентности преподавателя для эффективного применения инновационных технологий обучения / А. А. Харченко // Вестник ЛНУ имени Тараса Шевченко. – 2010. – № 8. – С. 76–80.
6. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологии – 2002. – № 5. – С. 116–118.

УДК 378.147

Хом'юк І. В.

ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті, на основі розкриття специфіки інженерної діяльності, висвітлено авторське бачення основних структурних компонентів професійної мобільності, які мають бути сформовані у випускників технічних ВНЗ.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, інженерна діяльність, уміння, навички, мотивація, професійна орієнтація.

В статті на основі раскрытия специфики инженерной деятельности представлено авторское видение основных структурных компонентов профессиональной мобильности, которые должны быть сформированы у выпускников технических вузов.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, инженерная деятельность, умения, навыки, мотивации, профессиональная ориентация.

In the article on the basis of opening of specific of engineering activity the author seeing of basic struc-

tural components of professional mobility, which must be formed at the graduating students of technical institutes of higher, is represented.

Key words: *mobility, professional mobility, engineering activity, abilities, skills, motivations, professional orientation.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства об'єктивно зростають вимоги до людини в цілому й фахівця-професіонала зокрема, який має бути готовим до постійного оновлення знань, освоєння нових інформаційних джерел та технологій та оперативного реагування на їх зміни, вміти уникати переважань та бути конкурентоспроможним у будь-якій сфері діяльності.

Саме однією із причин повільного й складного становлення ринку праці в Україні, на думку В. Абрамович, Р. Ривкіна, О. Симончук та ін., є низький рівень професійної мобільності фахівців. Отже, нові реалії ставлять перед вищою школою абсолютно конкретні завдання щодо підготовки фахівців, що мають сьогодні бути здатними до свідомого й відповідального самовизначення, самостійного вибору та мобільності в реалізації власного життєвого шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню мобільності студентів в сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага. Мобільність є традиційним предметом дослідження у соціології, де розрізняють соціальну, міжпоколінну, трудову, структурну, уявну, професійну. Науковцями (Л. Бендикс, А. Кибанова, Н. Коваліско, С. Липсет, М. Яценко та ін.) визначено види мобільності, а також її змістовна сфера (С. Makeєв, Г. Осипов, А. Шатохін та ін.).

Про професійну мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці згадується у працях вітчизняних (Л. Данилова, Н. Нічкало, О. Симончук, О. Щербак) та зарубіжних (Н. Василенко, Е. Корчагін, О. Олейнікова, О. Філатов, Д. Чернилевський) авторів. Аналіз цих досліджень показав недостатню розробку питання формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Мета статті полягає у визначенні основних, на нашу думку, структурних компонентів професійної мобільності, які характеризують готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в галузі своєї професії та виступають основою для успішного переключення на іншу діяльність.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, з'ясуємо специфіку інженерної діяльності. У зв'язку з бурхливим розвитком науково-технічного прогресу відбулися зміни у співвідношенні між фізичною та розумовою працею, змінилася їх внутрішня структура. Одним із основних ре-

зультатів змін у змісті праці кваліфікованих робітників є розширення сфери чинності закону зміни праці. Раніше він обумовлювався головним чином диференціацією праці на дрібні, часткові функції виробництва і реалізувався переважно у вигляді послідовного переходу робітника з однієї ізольованої ділянки на іншу, з однієї галузі в іншу зі зміною при цьому роду діяльності, характеру праці, професії.

На сучасному етапі розвитку суспільства зміна праці визначається в значній мірі інтеграційними процесами і проявляється в паралельному або послідовному виконанні працівником різних функцій на одній і тій же або спорідненій за технологією ділянці виробництва. Тому професійній освіті сьогодні відводиться особлива роль – підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників.

Ми також погоджуємось з американським вченим М. Ноулзом, котрий ще наприкінці минулого століття зазначав, що головним завданням сьогодення є «виробництво компетентних людей», спроможних використовувати свої знання на практиці, у змінених ситуаціях та здатних до самонавчання упродовж всього життя [1].

Педагогічний погляд на проблеми професійної освіти знаходимо у наукових працях одного з найвидатніших методологів сучасності О. М. Новікова. Дослідник стверджує, що нині працівник має бути готовим діяти в умовах високої динаміки ринку праці. А для того щоб здійснювати цю діяльність, він повинен вміти працювати з постійно оновлюючими інформаційними потоками, бути динамічним, здатним аналізувати процеси, що відбуваються в оточуючому середовищі, «бути легким на підйом», комунікабельним тощо [2].

Отже, ми можемо відмітити, що сучасний працівник повинен володіти вміннями самостійної роботи:

- 1) умінням відшукати навчальну інформацію;
- 2) умінням самостійно працювати з науковою інформацією;
- 3) умінням самостійно переробляти інформацію;
- 4) умінням самостійно розв'язувати виробничі задачі;
- 5) прагненням до поновлення власних знань у відповідній галузі.

Мінливість ринку праці обумовлює орієнтацію професійно-технічної освіти на перехід лю-

дей із однієї кваліфікаційної групи в іншу з метою запобігання безробіттю та соціальних потрясінь [3]. Сьогодні кожен керівник та викладач вищого технічного навчального закладу має розуміти, що професійна підготовка випускника може вважатися ефективною лише тоді, коли результатом її буде професійно мобільний кваліфікований працівник, який не тільки володіє знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й вміє «діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, а також беручи на себе відповідальність за цю діяльність» [4, с. 64]. Отже, головною метою діяльності будь-якого ВНЗ є формування професійно мобільного майбутнього кваліфікованого робітника.

Виходячи із структури інженерної діяльності, підготовка майбутнього фахівця має такі компоненти: фундаментальна підготовка (має основу для опанування загально-технічних та спеціальних дисциплін); загальнопрофесійна підготовка (має специфіку для різних спеціальностей); інженерно-гуманітарна підготовка (сприяє гуманізації технічної освіти, розвиває особисті якості інженера); спеціальна підготовка. Для підготовки конкурентоспроможного інженера нині необхідно озброїти його не тільки знаннями, вміннями і навичками, а й методами діяльності, навичками самоосвіти, розвинути його професійно-важливі якості.

Традиційно система підготовки інженера не може забезпечити його готовності до продуктивної, а не тільки репродуктивної діяльності в умовах, коли кожний фахівець має постійно працювати у різних нестандартних обставинах, які вимагатимуть умінь знаходити нові, нетрадиційні рішення. Сучасний фахівець повинен вміти з'ясувати глибину, сутність обставин і на основі аналізу знаходити найбільш оптимальне рішення інженерної задачі, що виникла.

Сучасні інженерні задачі, які приходиться розв'язувати випускникам ВНЗ, мають комплексний характер та охоплюють технічні, техніко-економічні, організаційно-управлінські, соціально-економічні та інші питання. Особливістю цих задач є їх складність, багатоваріантність розв'язків, а також необхідність прийняття рішень в обстановці невизначеності. Крім того, розв'язок інженерної задачі має здійснюватись на високому науково-технічному рівні та забезпечувати перспективу, новизну та ефективність у подальшому використанні результату. Все це потребує від інженера високої кваліфікації, спеціальної теоретичної та практичної підготовки, ерудиції, уміння самостійно мислити, орієнтуватися в складних ситуаціях, вибирати найкращий варіант із множини можливих. Крім того, сучас-

ний інженер повинен вміти організувати виконання прийнятого рішення і при цьому використовувати мінімально можливу кількість людських, матеріальних, фінансових, часових та інших ресурсів. Все перераховане передбачає наявність у майбутніх інженерів високого рівня узагальнених професійних знань, вмінь самостійної роботи, інтелектуальних вмінь, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у галузі своєї професії, що складає професійну мобільність інженера.

Деякі дослідники професійну мобільність називають «здатністю до підвищення кваліфікації», маючи на увазі, очевидно, професійну навченість особи. Інші справедливо зауважують, що процес зміни виробничої ситуації – безперервний за своєю природою, і тому суб'єкт управління також має бути здатний постійно удосконалювати власний професійний рівень та власну структуру знань [5].

Формування професійної мобільності майбутнього інженера здійснюється в умовах його професійної діяльності. Діяльність є професійною, якщо відповідає певним умовам:

- 1) включає інтелектуальні операції;
- 2) ґрунтується на наукових знаннях і навчанні (самонавчанні);
- 3) використовується в чітко визначених соціальних цілях і спрямована на суспільний розвиток;
- 4) передбачає високу ступінь автономії як для людини, яка її виконує, так і для групи людей, які представляють дану професію;
- 5) присутня висока ступінь відповідальності за свої дії і судження всередині професійної автономії.

Майбутній інженер має бути здатним до інноваційної діяльності в інженерній області, що полягає в освоєнні та засвоєнні нових інформаційних технологій; до засвоєння суміжних професій та сфер інженерної діяльності, що здійснюються на основі базової інженерно-педагогічної діяльності, а також не інженерних професій, необхідність яких може бути зумовлена різними причинами та обставинами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Все це набуває соціального значення, оскільки дає змогу молодому фахівцю вирішити свої життєві проблеми, самовизначитися в своїх професійних інтересах та здібностях, знайти більш ефективне їх застосування.

В контексті проблеми формування професійної мобільності (ПМ) для визначення її структури скористаємося висновками, яких дійшов у своїх дослідженнях І. В. Шпекторенко [6]. Згідно з цими висновками, структура ПМ складається

ся з двох систем. Одна система складається з певних стійких процесів, які тривають у професійному середовищі та розвитку спеціаліста, в якому розвивається мобільність, і друга – з професійно мобільних якостей особи, які визначають мобільність і розвиваються у неї під час її перебування у певному професійному середовищі. Тобто мова йде про об'єктивний чинник професійної мобільності людини (умови професійного середовища, система професійної освіти та ін.), і про суб'єктивний – професійно мобільні якості індивіда, які розвиваються у професійному середовищі. Ступінь їх розвитку залежить як від самого середовища, так і від власного потенціалу особи до набуття та підтримки мобільності.

Думки І. В. Шпекторенка співзвучні з дослідженнями професійної мобільності Б. М. Ігошева [7], який зазначає, що ПМ проявляється двояко. По-перше, як певний вид діяльності, що дозволяє характеризувати людину, як професійно мобільну («зовнішня» мобільність); по-друге, як сукупність певних особистісних властивостей людини («внутрішня» мобільність).

З'ясуємо, які процеси впливають на професійну мобільність майбутнього інженера. На нашу думку, підґрунтям для формування професійної мобільності є *професійна орієнтація та професійна мотивація*, основи яких починають закладатися ще в стінах школи. Щодо першої складової, то на сьогоднішній день вона перебуває в плачевному стані. Як показують наші дослідження, на вибір професії так само мають значний вплив батьки абітурієнтів, товариші, фінансові проблеми багатьох родин перешкоджають школярам навчатись за власним бажанням. Слід відмітити, що друга складова подальшого розвитку набуває під час навчання у ВНЗ. До наступних процесів формування професійної мобільності у стінах ВНЗ, ми вважаємо, доцільно віднести *професійну адаптацію*, маючи на увазі адаптацію до навчання в технічному закладі, *професійне самовизначення та професійну освіту*.

Перехід до ринкових відносин вимагає впровадження нових вимог до випускників вищої школи. В умовах інформаційної насиченості, швидкого старіння знань необхідно впроваджувати перманентну освіту, коли молодий фахівець має бути підготовленим до самостійного опанування нових знань. Для цього найперше, що потрібно зробити – це навчити майбутніх спеціалістів вчитися, сформувати в них вміння самостійної роботи.

Нами були виділені основні професійно мобільні якості майбутнього фахівця інженерного профілю.

- Уміння вчитися [8]. Воно включає декіль-

ка видів навчальної діяльності, різних за своїм призначенням:

- пошук нової інформації, який потребує таких вмінь: 1) уміння відшукати навчальну інформацію; 2) уміння самостійно працювати з науковою інформацією; 3) уміння самостійно переробляти інформацію, конспектувати, аналізувати;
- засвоєння знань за допомогою розв'язання типових задач, тестів, які передбачають формування вміння самостійно розв'язувати задачі прикладного змісту, контроль за процесом розв'язання, корегування при виникненні помилок;
- готовність до колективної діяльності, набуття знань з теорії та практики управління колективом.

- Професійна компетентність, уміння використовувати теоретичні знання у виробничій діяльності.

- Організаційні здібності, уміння створювати мотиви діяльності, визначати пріоритети.

- Уміння, що дозволяють вести дослідження. На наш погляд, до даної групи умінь необхідно залучити уміння, що належать до групи інтелектуальних [9]:

- уміння мотивувати свою пізнавальну діяльність;
- уміння сприймати інформацію та засвоювати її;
- уміння виконувати мисленнєві операції, виділяти головне, суттєве на основі аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; спостерігати і робити висновки; міркувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; відтворювати матеріал у нових умовах;
- уміння самостійної роботи.

Вважаємо, що для ефективного здійснення професійної діяльності у майбутніх інженерів необхідно сформувати також протягом першого року навчання: прагнення до поглибленого вивчення навчального матеріалу та самоосвіти.

Виділені нами основні, на нашу думку, якості професійно мобільного майбутнього фахівця інженерного профілю можна об'єднати в одну складову професійної мобільності і надати їй назву когнітивно-творчого компоненту.

Узагальнюючи наукові психолого-педагогічні підходи до визначення поняття «професійна мобільність» та її формування, ми наводимо схему (рис. 1), яка відображає складність та багатоаспектність даного процесу, поєднує процеси, які впливають на професійну мобільність майбутнього інженера, професійно мобільні якості майбутнього фахівця («внутрішня» мобільність, знання, уміння, навички) складові та їх взаємодію.

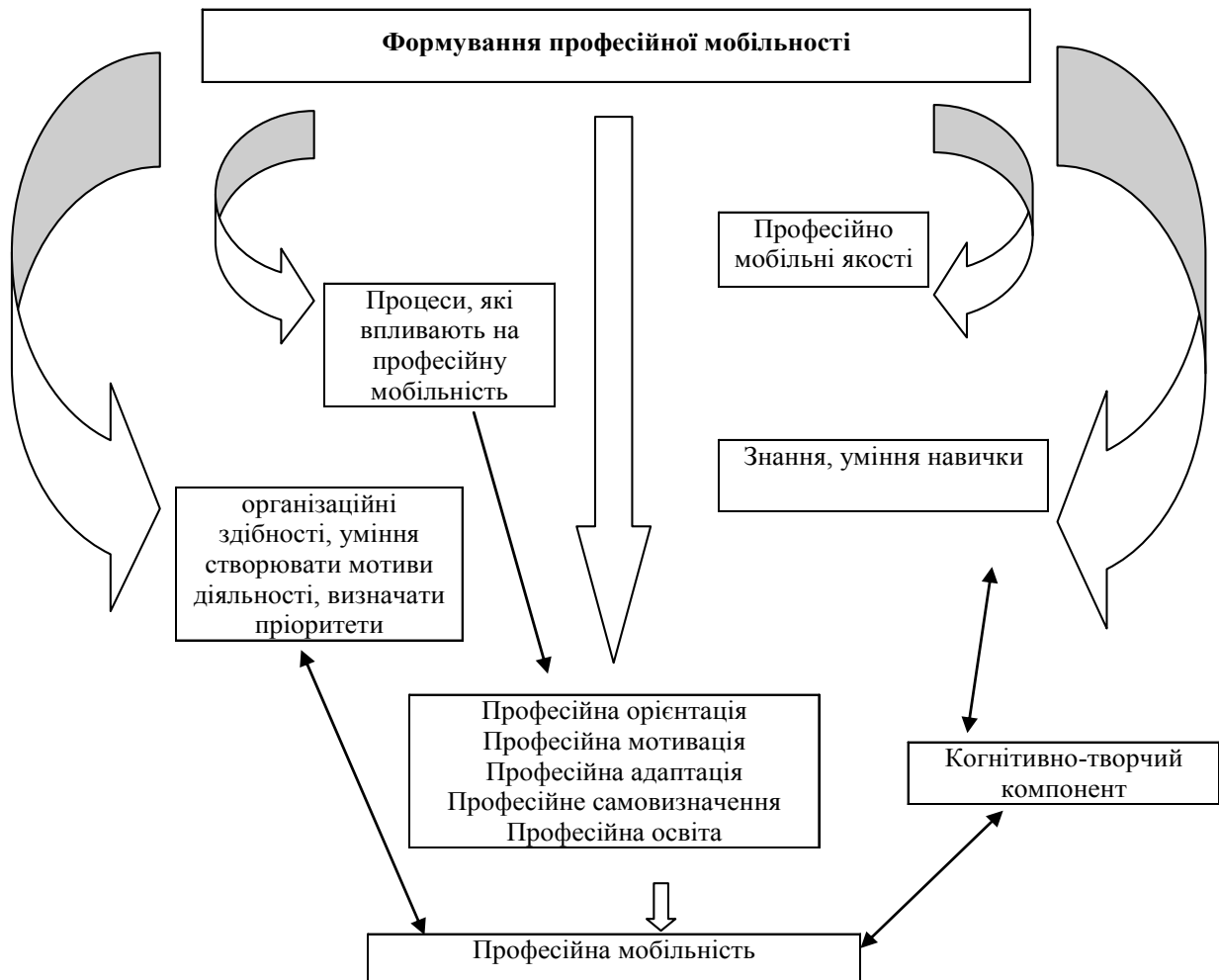


Рис. 1. Взаємодія складових формування професійної мобільності.

Таким чином, формування професійної мобільності майбутніх фахівців технічного профілю, а саме інженерів, має співпадати з процесом професійної підготовки студента і забезпечуватись логікою побудови навчального процесу протягом всіх років навчання. Цей процес може бути представлено у такій послідовності: адаптація до умов навчально-виховного процесу

технічного закладу; ідентифікація з вимогами навчальної та учбово-професійної діяльності; самореалізація в освітньому процесі з метою розвитку власної професійної мобільності.

Його можна представити у вигляді схеми, що показує шлях формування професійної мобільності особистості в навчально-пізнавальній діяльності (рис. 2).

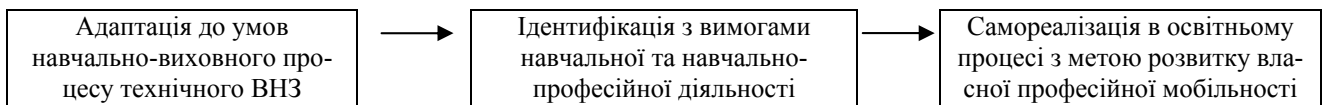


Рис. 2. Етапи формування професійної мобільності.

Отже, сучасні вимоги до конкурентноспроможності випускників технічних ВНЗ на ринку праці потребують вивчення проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів, тому що саме ця якість є необхідною і достатньою умовою успішної навчальної, а згодом і професійної діяльності. Однак повне та послідовне її висвітлення ще не знайшло свого відображення у науковій психолого-педагогічній літературі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні концепцій, принципів, форм та методів формування професійної мобільності у студентів технічних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – 280 p.
2. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
4. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ленуза Запаевна Тархан. – К., 2008. – 436 с.

5. Мельников О. Ф. Системність професійної підготовки державних службовців / О. Ф. Мельников // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ, 2002. – № 2(13). – Ч. 1. – С. 224–227.
6. Шпекторенко І. В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І. В. Шпекторенко // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4(24). – С. 467–472.
7. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета / Б. М. Игошев // Педагогическое образование и наука : научно-педагогический журнал. – 2008. – № 6. – С. 74–78.
8. Хом'юк І. В. Уміння самостійної роботи, їх структура та рівні сформованості / І. В. Хом'юк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – Вип. 18. – С. 73–76.
9. Хом'юк І. В. Формування інтелектуальних умінь майбутніх інженерів засобами ігрових занять з вищої математики / І. В. Хом'юк // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – № 1–2. – С. 108–115.

УДК 378:001.891

Шереметьєва Ю. А.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

У статті розглядається проблема вдосконалення структури змісту професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю у ВНЗ з урахуванням вимог наступності, яка дозволяє реалізувати інтегративний підхід у навчанні і тим самим оптимізувати навчальний процес, підвищити його ефективність.

Ключові слова: зміст професійної підготовки, інженер-педагог, наступність, інтеграція.

В статье рассматривается проблема совершенствования структуры содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в вузе с учетом требований преемственности, которая позволяет реализовать интегративный подход в обучении и тем самым оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, инженер-педагог, преемственность, интеграция.

The paper considers the problem of improving the structure of the content of the training of engineers and educators of sewing profile in high school to meet the requirements of continuity, which allows for an integrative approach to learning and thus optimize the learning process more effective.

Key words: content of training, engineer-teacher, continuity, integration.

Постановка проблемы в общем виде. Сегодня стремительно меняются взгляды на высшее образование и его качество, происходит переосмысление роли, функций, задач высшей школы. Высшее образование становится массовым, усиливается его рыночная направленность, нарастают процессы глобализации и интернационализации.

Растущая конкуренция на рынке образовательных услуг актуализирует вопрос о механизмах обеспечения качества образования.

Вместе с тем в системе инженерно-педагогического образования пока еще не преодолены противоречия:

- между возросшими требованиями современного социума к уровню образованности, профессионализма и компетентности инженера-педагога и существующей практикой профессиональной подготовки таких специалистов;

- между необходимостью формирования у будущих инженеров-педагогов целостной системы интегрированных профессиональных знаний и умений и дискретным характером изучения учебного материала;

- между значительно увеличившимся объемом и сложностью знаний необходимых инженеру-педагогу и невозможностью их эффективного усвоения в пределах действующей системы профессиональной подготовки.

Указанные противоречия позволяют обозначить научную проблему, которая заключается в определении путей совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, с целью обеспечения их востребованности и конкурентоспособности на рынке труда и профессий.

Ведущим принципом организации учебного процесса, обеспечивающим повышение качества профессиональной подготовки специалистов,

является преемственность этапов обучения и ступеней образования. Преемственность обеспечивает непрерывность, поступательность, целостность образовательного процесса, является фактором повышения эффективности образования. Поэтому реализация этого принципа приобретает особый стратегический и социально значимый смысл.

Анализ последних исследований и публикаций. В научных исследованиях проблема преемственности представлена в весьма различных ракурсах. Ретроспективный анализ проблемы преемственности в профессиональном образовании позволил выявить основные взгляды и позиции ученых на данную проблему, а также аспекты ее изучения [1, с. 16–31].

Традиционно преемственность рассматривается как связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Данное определение является основой для понимания сущности педагогической преемственности, которая имеет свои особенности в силу специфики педагогического процесса.

Понятие «преемственность» в педагогике трактуется по-разному. Ее рассматривают как методологический принцип организации педагогического процесса на разных ступенях обучения (С. М. Годник, А. А. Кыверялг, А. В. Литвин и др.); как педагогическую закономерность, которая проявляется в единстве педагогического процесса (П. Н. Олейник, Д. Ш. Ситдикова и др.); как общепедагогический принцип, обеспечивающий непрерывную связь между различными сторонами, частями, этапами обучения и воспитания (А. Г. Мороз, Ю. А. Кустов, В. Н. Мадзигон, и др.); как систему, включающую в себя структурные компоненты, соответствующие основным компонентам процесса обучения (А. В. Батаршев); как требование к организации образования, выполнение которого обеспечивает взаимосвязь всех его сторон (Л. А. Савинков); как систему воспитательно-образовательной работы, при которой в каждом последующем звене продолжается закрепление, расширение и углубление знаний, умений и навыков, составлявших содержание учебной деятельности на предшествующем этапе (А. А. Люблинская и др.).

Преемственность в педагогическом процессе может быть рассмотрена в двух плоскостях: «горизонтальной» – в условиях одного и того же учебного заведения (преемственность компонентов системы учебно-воспитательного процесса) и «вертикальной» – в условиях различных учебных заведений (преемственность ступеней

образования «дошкольное учреждение – школа», «школа – ПТУ», «школа – вуз», «ПТУ – вуз» и т. д.).

Многообразие подходов к определению сущности преемственности указывает на многоплановость и многоаспектность этого понятия, а, следовательно, и на сложность представляемой им образовательной практики. Определенные различия в подходах к проблеме преемственности вызваны, на наш взгляд, спецификой объекта и предмета исследований, поставленными задачами, а также глубиной изучения явления.

Отметим, что на протяжении многих лет учеными и исследователями предлагаются различные пути и способы реализации преемственности в образовании, ведется поиск эффективных методов, обеспечивающих преемственность, механизма преемственности, позволяющего осуществлять переход от одного этапа обучения к другому, который бы носил эволюционный характер. Однако, учитывая современные инновационные процессы в сфере образования, интересующая нас проблема и в настоящее время не потеряла актуальность. В решении указанной проблемы мы видим залог повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

В контексте заявленной темы обратим внимание на проблему обеспечения преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля.

Цель статьи – раскрыть сущность одного из подходов к организации обучения будущих инженеров-педагогов швейного профиля, который способствует обеспечению преемственности и интеграции в содержании их профессиональной подготовки в вузе и тем самым позволяет оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность.

Изложение основного материала. Проблема обеспечения содержательной целостности процесса обучения является одной из ключевых в решении глобальной задачи повышения эффективности инженерно-педагогического образования. Эта проблема должна решаться на основе четкого определения роли каждой учебной дисциплины в будущей профессиональной деятельности инженера-педагога, что, в свою очередь, позволит установить их реальную взаимосвязь и взаимозависимость. Как показывает анализ учебных планов и программ, при формировании содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов не всегда реализуются принципы преемственности и системности содержательной компоненты образования, которые позволили бы студентам осмыслить и усво-

ить постепенно и логично наращиваемый каркас знаний, укрепляющий и фиксирующий связи между учебными дисциплинами.

Отметим, что вопросы формирования содержания профессиональной подготовки анализировались достаточно подробно в педагогической литературе. В настоящее время одной из самых распространенных концепций формирования набора учебных дисциплин профессиональной подготовки специалистов является концепция В. С. Леднева [2], согласно которой набор учебных курсов и дисциплин профессиональной подготовки формируется на основе двух факторов: структуры объекта изучения и структуры деятельности. В качестве объекта изучения принимается отрасль экономики и ее подобъекты, которые являются основой конкретной специальности. В качестве структуры деятельности принимается профессиональная деятельность определенного специалиста. Такая концепция экспериментально проверена применительно к содержанию профессиональной подготовки студентов электроэнергетических специальностей в Украинской инженерно-педагогической академии. Реализована она и в Крымском инженерно-педагогическом университете при подготовке инженеров-педагогов швейного профиля.

При разработке образовательно-профессиональной программы и учебного плана специальности «Профессиональное образование. Моделирование, конструирование и технология швейных изделий» набор учебных дисциплин профессиональной подготовки формировался на основе структуры объекта изучения (в данном случае структуры швейной отрасли легкой промышленности и ее подобъектов) и структуры деятельности инженера-педагога, которая включает в себя проектирование, конструирование, разработку технологии, научные исследования, организацию и управление.

Швейная отрасль характеризуется такими основными сторонами, как технология, техника, экономика, организация и управление, охрана труда и техника безопасности, действующие правовые нормы и экологичность производства. Подобъектами данной отрасли являются швейные предприятия, цеха, участки, потоки. Основной задачей швейной отрасли является производство швейных изделий, которое включает ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов: моделирование, конструирование, разработку технологии и изготовление продукции.

Моделирование является первым этапом проектирования одежды, который связан с поиском и предметным выражением художественного образа будущего изделия. Основная задача

здесь – согласование внешней, воспринимаемой визуально, формы с внутренней структурой изделия, его назначением, обликом потребителя и окружающей среды. Второй этап – конструирование – предопределяет техническую структуру изделия. Основная задача, решаемая на этом этапе, заключается в получении плоских деталей объемной формы модели, размеры, число и конфигурация которых обеспечат при сборке получение заданной формы. Моделирование и конструирование являются наиболее ответственными этапами производства одежды, т. к. они предопределяют качество готового изделия, закладывается рациональное использование сырья, обеспечивается повышение производительности труда. На следующем этапе устанавливаются материальные затраты на производство изделия, определяется технология его изготовления и организация производства, уровень механизации и автоматизации. Следует отметить, что разработка конструкции и технологии изготовления изделия – единый процесс с условной очередностью этапов. После выполнения конструкторско-технологической проработки модели осуществляется ее изготовление.

Профессиональная деятельность инженера-педагога является сложным явлением по своей структуре и направленности. Она отличается от деятельности специалистов других профессий, так как в ее структуре интегрированы в определенных зависимостях компоненты педагогического, инженерного и рабочего труда. Особенности инженерно-педагогической деятельности и ее функциональная структура анализировались Е. Э. Коваленко, Л. З. Тархан и представлены в их диссертационных исследованиях [3; 4].

Взаимосвязь структуры инженерно-педагогической деятельности и структуры швейной отрасли, которая является объектом изучения, определили, в конечном счете, содержание и структуру профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля.

В структуре профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля были выделены следующие циклы дисциплин: общепрофессиональный, политехнический и профессиональный (специальный). Наличие общепрофессионального цикла обусловлено многопрофильностью специальности «Профессиональное образование». Студенты этой специальности должны пройти общую для всех профилей профессионально-педагогическую подготовку, которая направлена на формирование профессиональной компетентности и обеспечение готовности выпускников к профессиональной деятельности в части ее педагогической составляющей. Данный компонент содержания подго-

товки присутствует в учебных планах подготовки инженеров-педагогов любого профиля.

Разрабатывая теоретические и методические основы компетентного подхода в профессиональном образовании, Л. З. Тархан выделила такие основные компоненты профессиональной компетентности: социально-психолого-педагогическую, дидактическую, методическую, информационную, управленческую, коммуникативную, общекультурную, рефлексивную, научно-исследовательскую, специальную [4, с. 238]. Важность общепрофессиональной подготовки заключается в том, что она должна обеспечивать формирование подавляющего большинства составляющих профессиональной компетентности (исключение – специальная компетентность).

Политехнический цикл направлен на усвоение обучаемыми основных закономерностей построения и функционирования технических систем, изучение основ техники и технологии, а также формирования умений и навыков, которые нужны каждому человеку при соприкосновении с техникой. Все дисциплины политехнического цикла обеспечивают базу для усвоения специальных дисциплин. Политехническая подготовка носит профессиональный характер, поэтому цикл политехнических дисциплин правомерно назвать профессионально-ориентированным. Он включает общетехнический и общетехнологический блоки дисциплин.

Большую часть учебного плана по объему составляют профессиональные (специальные инженерные) дисциплины. Набор дисциплин профессионального цикла определяется прежде всего структурой объекта изучения. В цикл профессиональных дисциплин на основе анализа структуры швейной отрасли были включены следующие блоки инженерных дисциплин: художественный, конструкторский и технологический (подобно этапам производства швейных изделий, которые были описаны выше). Таким образом, профессионально-инженерная подготовка инженеров-педагогов швейного профиля должна осуществляться в трех параллельных направлениях: художественном, конструкторском и технологическом.

В связи с градацией деятельности на теоретическую и практическую профессиональная подготовка включает теоретическое и практическое обучение. В учебном плане подготовки инженеров-педагогов цикл профессиональных дисциплин состоит из профессионально-теоретических и профессионально-практических («Производственное обучение», различные практики) дисциплин. В связи с делением деятельности на репродуктивную и творческую неотъемлемой частью профессиональной подготовки инжене-

ров-педагогов является курсовое и дипломное проектирование, творческая самодеятельность (в нашем случае работа студенческой лаборатории моды) и научно-исследовательская работа студентов.

Таким образом, содержание профессиональной подготовки инженера-педагога является особым и не имеет аналогов в практике высшего профессионального образования. Здесь имеется пять структурных компонентов: психолого-педагогическая, политехническая, инженерная (отраслевая), креативная подготовки и подготовка по рабочей профессии. Эти компоненты интегрированы. В связи с этим подготовка инженера-педагога – задача непростая, а если учесть невозможность экстенсивного пути решения, то требующая помощи с научно-педагогической стороны. Для того чтобы не потерять в качестве, профессиональную подготовку приходится интенсифицировать: компактно структурировать содержание, разрабатывать и внедрять «ресурсосберегающие» образовательные технологии, искать новые пути интеграции психолого-педагогических и инженерных дисциплин.

На наш взгляд, одним из путей оптимизации и повышения качества профессиональной подготовки инженеров-педагогов является реализация такого подхода к проектированию ее содержания, который предполагает структурирование учебного материала и блоков учебных дисциплин по принципу системности, последовательности, непрерывности, обеспечивая преемственность в содержании обучения, которая создает благоприятные условия для интеграции различных компонентов профессиональной подготовки.

В соответствии с этим подходом была разработана структура содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, которая обеспечивает преемственность различных этапов и компонентов содержания обучения (рис. 1, табл. 1).

В связи с результатами анализа содержания подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в различных вузах Украины (были выявлены значительные разрывы во времени при изучении дисциплин основных циклов профессионально-инженерной подготовки) важно подчеркнуть, что предлагаемая структура решает проблему разрывов в процессе художественной, конструкторской и технологической составляющих профессионально-инженерной подготовки. Иными словами, она обеспечивает непрерывность и параллельность художественного, конструкторского и технологического блоков дисциплин, что создает условия для реализации преемственности и интеграции в содержании обучения.

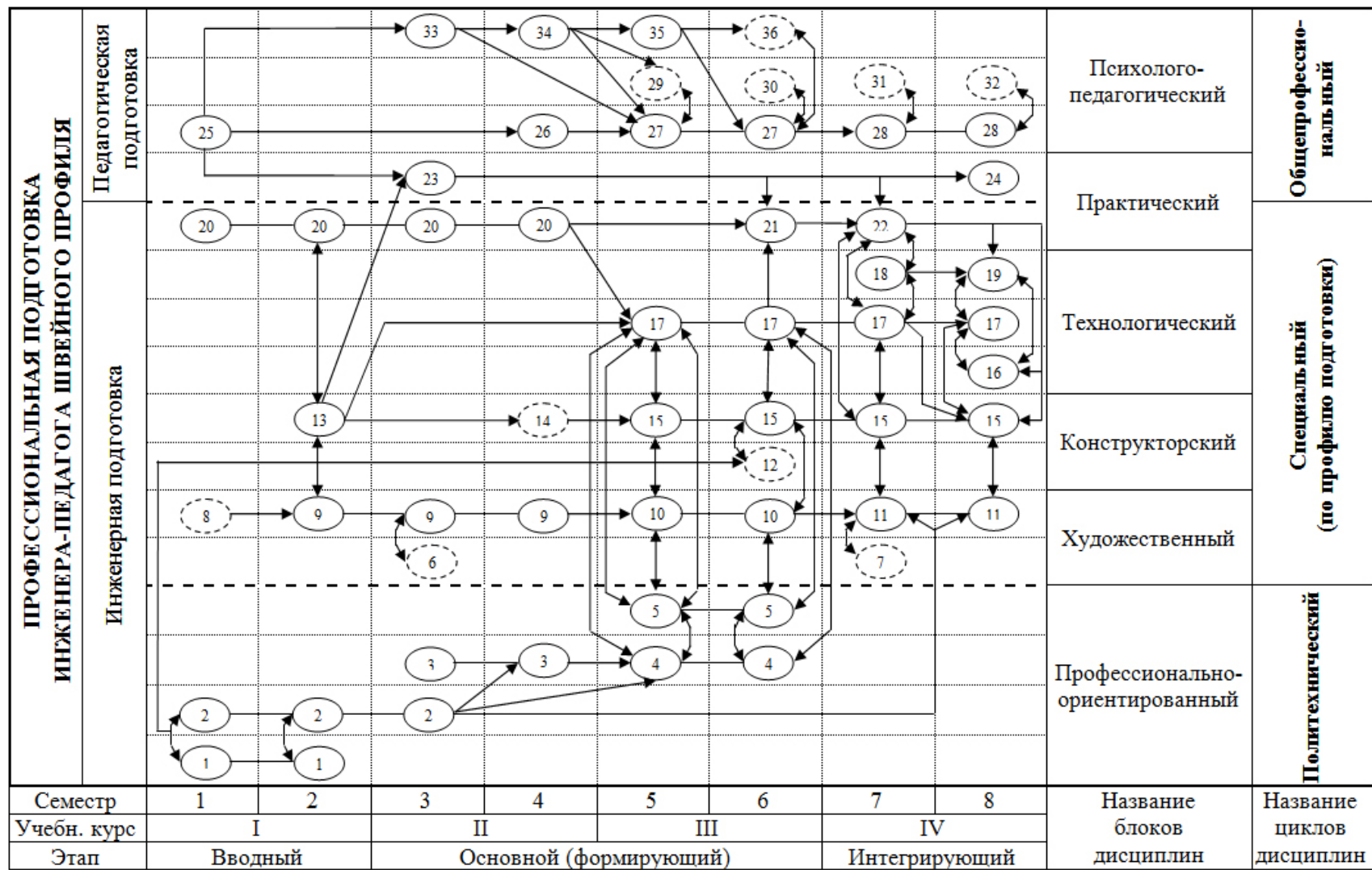


Рис. 1. Структура содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в контексте преемственности и междисциплинарных связей.

- Условные обозначения:
- нормативная дисциплина;
 - вариативная дисциплина;
 - преемственная междисциплинарная связь.
 - внутривнутридисциплинарная связь;
 - междисциплинарная связь;

Таблица 1.

Спецификация структуры содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в контексте преемственности и междисциплинарных связей.

№	Наименование дисциплины	№	Наименование дисциплины
1	Инженерная и компьютерная графика	19	Проектирование технологических процессов
2	Информатика и вычислительная техника	20	Производственное обучение
3	Техническая механика	21	Технологическая практика
4	Машины и аппараты швейного производства	22	Производственная практика
5	Материаловедение швейного производства	23	Учебно-ознакомительная практика
6	История костюма	24	Учебно-педагогическая практика
7	Основы дизайна	25	Введение в специальность
8	История искусства	26	Теория и история педагогики
9	Основы рисунка и композиции	27	Профессиональная педагогика
10	Художественное проектирование костюма	28	Методика профессионального обучения
11	Компьютерное дизайн-проектирование швейных изделий	29	Коммуникативные процессы в педагогической деятельности
12	Компьютерное конструирование одежды	30	Инновационные технологии обучения
13	Введение в швейное производство	31	Мультимедиа-технологии в обучении
14	Основы прикладной антропологии	32	Дидактика профессионального образования
15	Конструирование одежды	33	Психология
16	Экономика предприятий и маркетинг	34	Возрастная и педагогическая психология
17	Технология швейных изделий	35	Психология труда
18	Основы охраны труда	36	Психология инженерной деятельности

Важной особенностью разработанной структуры подготовки является то, что она предполагает интенсивное введение студентов в специальность, начиная с младших курсов обучения. По нашему глубокому убеждению, изучение специальных дисциплин должно начинаться с первого курса и не прерываться ни на день до конца обучения в университете. И в этом мы проявляем солидарность с российскими и белорусскими учеными, которые высказывают подобную точку зрения и предлагают идею интенсивного введения в специальность [5; 6].

Последовательность учебных курсов и дисциплин в структуре профессиональной подготовки инженеров-педагогов выстроена в соответствии с закономерностями поэтапного усвоения знаний, формирования умений и навыков, то есть с учетом начального, основного и заключительного этапов.

Начальный (вводный, ориентирующий) этап предполагает изучение учебной дисциплины «Введение в специальность», которая раскрывает сущность и особенности инженерно-педагогической деятельности и способствует формированию у студентов мотивационно-ценностного отношения к избранной специальности, к овладению знаниями об объекте предстоящей профессиональной деятельности и о себе как субъекте этой деятельности. На данном этапе предусматривается также изучение дисциплины «Введение в швейное производство», которая направлена на освоение основ специальности в части инженерной составляющей, развитие познавательного интереса, формирование устой-

чивой учебно-профессиональной мотивации и подготовку студентов к дальнейшему профессиональному росту. Эти дисциплины способствуют целенаправленному формированию профессиональных представлений у студентов-первокурсников, помогают адаптироваться им к учебе в вузе и тем самым играют важную роль в профессиональном становлении будущих инженеров-педагогов.

Основной (формирующий) этап включает учебные дисциплины, способствующие формированию фундаментальных знаний в области педагогики, психологии и выбранной отрасли (в нашем случае швейной отрасли). Главная цель данного этапа – овладение системой профессиональных (педагогических и инженерных) знаний, формирование у студентов умений применять полученные знания для решения педагогических и инженерных задач. Иными словами, стоит задача формирования базовых и профессиональных компетентностей.

Заключительный (интегрирующий) этап включает учебные дисциплины, способствующие систематизации, обобщению педагогических и инженерных знаний, интеграции инженерной и педагогической составляющих подготовки, выработке профессиональных умений, развитию профессиональной компетентности и профессионально важных качеств. Главной целью данного этапа является развитие профессиональной компетентности будущих специалистов на основе заложенного ранее фундамента, которая должна проявляться в умении организовывать свою профессиональную деятельность,

анализировать и корректировать ее, решать профессиональные задачи и проблемы, а также способности к самообразованию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Профессиональная подготовка инженеров-педагогов характеризуется определенной сложностью в силу необходимости формирования такого специалиста, который бы владел системой интегрированных профессиональных знаний и умений, а также был компетентен в решении инженерных и педагогических задач. Учитывая специфику обучения будущих инженеров-педагогов и недостатки, присущие системе инженерно-педагогического образования, пересмотрены отдельные аспекты организации обучения, связанные с содержанием образования. Разработана структура содержания преемственной профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, которая позволяет интенсивно вводить студентов в специальность с помощью интегрированного курса «Введение в профессию инженера-педагога швейного профиля», который состоит из двух последовательно изучаемых дисциплин «Введение в специальность» и «Введение в швейное производство»; обеспечивает непрерывность и параллельность блоков дисциплин психолого-педагогической и инженерной (художественной, конструкторской, технологической) подготовки, постепенное усложнение содержания обучения; способствует интеграции дисциплин профессиональной подготовки, что позволяет компенсировать последствия предметной системы обучения, которая расчленяет единство и целостность представлений о будущей профессиональной деятельности.

Предлагаемая структура преемственной профессиональной подготовки инженеров-

педагогов швейного профиля подтвердила свою эффективность на практике. Ее внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза в сочетании с современными образовательными технологиями позволяет повысить качество подготовки специалистов, способствует достижению стоящих в настоящее время перед инженерно-педагогическим образованием целей.

К перспективам дальнейшего исследования можно отнести обоснование структуры профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля с учетом принципа преемственности в системе непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шереметьева Ю. А. Преемственность в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в высшем учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Юлия Алексеевна Шереметьева. – К., 2010. – 296 с.
2. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / Вадим Семенович Леднев. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
3. Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Елена Эдуардовна Коваленко. – К., 1999. – 421 с.
4. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ленуза Запаевна Тархан. – К., 2008. – 512 с.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
6. Еремкин А. Интенсивное введение в специальность / А. Еремкин, С. Резник, И. Игошина // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 44–49.

РАЗДЕЛ 4. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378:50-7.001.8

Кошова О. П.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ВНЗ

В статті розглядаються деякі особливості формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: інформаційно-аналітичні уміння, природничо-наукові дисципліни, організаційно-структурна модель, компетентність, систематизація інформації, аналітична обробка.

В статье рассматриваются некоторые особенности формирования информационно-аналитических умений будущих экономистов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: информационно-аналитические умения, естественнонаучные дисциплины, организационно-структурная модель, компетентность, систематизация информации, аналитическая обработка.

The paper discusses some peculiarities of informational and analytical skills of future economists in higher educational establishment.

Key words: information and analytical skills, natural sciences, organizational and structural model, competence, ordering information, analytical processing.

Постановка проблеми. Мета навчання у ВНЗ – сформованість особистості, що володіє високим рівнем професійної компетентності, конкурентоздатної на ринку праці, що вмє знаходити, аналізувати та застосовувати отриману інформацію, тобто володіє достатнім рівнем сформованості інформаційно-аналітичних умінь. Важливу роль у процесі формування вищезазначених умінь відіграють природничо-наукові дисципліни, що закладають основи аналітичної складової майбутньої професійної компетентності. При цьому студент може застосувати знання і вміння отримані при вивченні природничо-наукових дисциплін в майбутньому для розв'язання задач професійної діяльності. Це сприятиме ефективному засвоєнню навчального матеріалу, забезпечить мотивацію навчання, наступність у формуванні знань і умінь, їх інтеграції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням різноманітних аспектів формування та розвитку умінь роботи з інформацією займалися такі науковці, як О. Пархоменко (поняття «інформаційно-аналітичне забезпечення»), Н. Гендіна, Н. Колокова, М. Згуровський, Н. Морзе, В. Клочко, М. Жалдак, Н. Сляднева (поняття «інформаційна культура», сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання), А. Карлашук (формування дослідницьких умінь студентів), С. Раков (дослідницький підхід в навчанні з використанням інформаційних технологій), А. Горячов (модульно-інформаційна техно-

логія навчання, поняття «інформаційна грамотність») та ін. А. Тягло, Т. Воропай, Е. де Боно, Дж. Мак-Пека, М. Ліпмен, К. Мередіт, Д. Халперн, Є. Полат, Дж. Стіл, Ч. Темпл та інші розробляли загальні засади та особливості формування і застосування інформаційно-аналітичних умінь у різних сферах діяльності, склад і характеристики умінь роботи з інформацією, вимоги щодо формування інформаційно-аналітичних умінь в системі вищої освіти та ін. Але, не зважаючи на значний доробок науковців у сфері дослідження різноманітних інформаційних та аналітичних умінь, процес формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів досліджено не в повній мірі, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розкриття особливостей процесу формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів у ВНЗ шляхом впровадження організаційно-структурної моделі їх формування.

Викладення основного матеріалу. Під час симпозиуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було визначено такий орієнтовний перелік ключових компетентностей, реалізація яких передбачає наявність певного рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь. Останнє стосується таких позицій:

- вивчати: уміти витягати користь із досвіду; організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організувати свої власні

- прийоми вивчення; уміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням;
- шукати: запитувати різні бази даних; опитувати оточення; консультуватись в експерта; одержувати інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх;
 - думати: організовувати взаємозв'язок минулих і дійсних подій; критично ставитись до того чи іншого аспекту розвитку нашого суспільства; уміти протистояти непевності та труднощам; займати позицію в дискусіях і виконувати свої власні думки; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходять навчання та робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем; уміти оцінювати твори мистецтва й літератури;
 - співробітничати: уміти співробітничати та працювати у групі; приймати рішення – улагоджувати розбіжності та конфлікти; уміти домовлятись; уміти розробляти та виконувати контракти;
 - прийматися за справу: включатись у проект; нести відповідальність; входити до групи або колективу та робити свій внесок; доводити солідарність; уміти організувати свою роботу; уміти користуватись обчислювальними та моделюючими приладами;
 - адаптуватись: уміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість перед викликами швидких змін; показувати стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові рішення [1].

Водночас багато українських дослідників вважають, що для нашого суспільства, розвитку його людського потенціалу необхідно сфокусуватись на формуванні таких 7 ключових компетентностей:

- навчальна компетентність (визначення мети діяльності, розвиток волевових зусиль, організація праці і її націлення на результат, усвідомлення своєї діяльності і її результатів, самоконтроль);
- соціальна компетентність (проекування стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил; співпраця в групі; розв'язання конфліктів; планування; комунікативність);
- загальнокультурна компетентність (культура міжособистісних відносин; знання рідної та іноземної мови; застосування методів самовиховання, спрямованих на розвиток кар'єри; опанування моделі толерантної поведінки тощо);

- здоров'язберігаюча компетентність (це уміння, спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального здоров'я тощо);
- компетентності з інформаційних і комунікативних технологій (орієнтація в інформаційному просторі; оперування інформацією відповідно до потреб ринку, раціональне використання комп'ютера тощо);
- громадянська компетентність (орієнтація в проблемах суспільного життя в Україні, знання прав, обов'язків, законів; застосування стратегії взаємодії з органами державної влади; застосування демократичних технологій для прийняття індивідуальних і колективних рішень);
- підприємницька компетентність (здатність співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними і т. д. ресурсами; організувати власну діяльність; оцінювати свої професійні можливості; вміти складати бізнес-проекти тощо) [2; 3].

Доцільно зазначити, що опанування студентами ВНЗ зазначеними вище компетентностями є необхідною передумовою успішного виконання задач майбутньої професійної діяльності.

Щодо вимог, які висуваються до майбутнього фахівця ОКХ освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань «Економіка та підприємництво» [4], то відповідно до первинних посад, які він може обіймати, бакалавр з економіки підприємства повинен бути підготовлений виконувати функції: аналітичну, планову, організаційну, обліково-статистичну, контрольну та інформаційну. Отже, вищі навчальні заклади повинні забезпечити опанування випускниками системи вмінь розв'язувати певні типові завдання діяльності у процесі здійснення зазначених виробничих функцій, що і потребує достатнього рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь, що в цілому узгоджується із вимогами, які висуваються до фахівця ОКХ.

На нашу думку, особливої ваги у цьому процесі відіграють природничо-наукові дисципліни, які вивчаються на першому та другому курсі у ВНЗ. Адже саме ці дисципліни закладають основи для формування аналітичної складової професійної компетентності майбутніх спеціалістів з економіки. Процес досягнення відповідного рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь потребує розробки і впровадження в процес навчання відповідних дисциплін організаційно-структурної моделі формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів.

Розроблена структурно-організаційна модель формування інформаційно-аналітичних

умінь базується на діяльнісному та системному підходах у навчанні і містить взаємопов'язані цільовий, організаційно-змістовий та діагностико-результативний етапи.

Метою розробки і впровадження такої моделі є формування і розвиток інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів у ВНЗ. Щодо завдання вищезазначеної моделі, то воно полягає у підвищенні рівня оволодіння студентами економічних спеціальностей інформаційно-аналітичними вміннями при вивченні природничо-наукових дисциплін.

Крім того, реалізація цільового етапу розробленої моделі була б неможливою без виокремлення педагогічних умов, що сприяють формуванню інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів, що і знайшло своє відображення в організаційно-змістовому етапі моделі. Серед них ми виділяємо наступні.

1. Створення сприятливого психологічного клімату при вивченні природничо-наукових дисциплін, шляхом урахування індивідуалізації, диференціації та інтеграції природничо-наукових дисциплін.

2. Підвищення рівня мотивації у студентів щодо підвищення рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь у процесі навчання природничо-науковим дисциплінам та впровадження в навчально-виховний процес системи управляючих заходів на основі позитивного стимулювання цього процесу.

3. Впровадження в процес навчання природничо-наукових дисциплін інформаційно-комунікаційних технологій навчання, інноваційних методів навчання (метод проектів, кейс-метод та ін.), які створюють сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні природничо-наукових дисциплін і створюють підґрунтя для формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів.

4. Надання можливості для кожного студента умов для опанування аналітичним інструментарієм, необхідним для виконання майбутніх функціональних обов'язків шляхом забезпечення умов свідомого переходу від алгоритмів до застосування їх в нестандартних завданнях, що вимагає від студентів сформованих вмінь узагальнювати, виокремлювати та концентруватись на головному стосовно поставленої проблеми, підбираючи необхідний аналітичний інструментарій у контексті його використання, тобто відповідного рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь.

Реалізація вищезазначених педагогічних умов обумовлюється

- сучасними вимогами інформаційного суспільства, аналізом вимог, що висувуються до

майбутнього фахівця освітньо-кваліфікаційними характеристиками освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань «Економіка і підприємництво»;

- відбором елементів змісту навчання, що найбільш якісно відповідають задачам розвитку інформаційно-аналітичних умінь;
- застосуванням відповідних методів, форм і засобів навчання, що дозволяють ефективно реалізувати процес формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів та впровадженні ефективних способів корекції і оцінки відповідного рівня їх сформованості;
- урахуванням євроінтеграційних тенденцій щодо пошуку шляхів ефективного впровадження в навчальний процес ВНЗ кредитно-модульної системи організації навчального процесу природничо-наукових дисциплін;
- встановленням інтеграційних зв'язків між природничо-науковими та професійно-орієнтованими дисциплінами;
- впровадженням інтерактивних технологій навчання та дистанційної освіти у тому числі;
- визначенням критеріїв та рівнів сформованості інформаційно-аналітичних умінь студентів ВНЗ;
- оптимальним поєднанням традиційних та особистісно-орієнтованих технологій навчання, що дозволить врахувати психолого-педагогічні чинники та розвинути творчий потенціал студентів, формуючи потребу в подальшому самовдосконаленні у відповідності із принципом «навчання протягом життя» та впровадженні принципів індивідуалізації і диференціації навчання;
- узгодженням змісту навчання із вимогами професійно-орієнтованих дисциплін та вимогами освітньо-кваліфікаційних характеристик, шляхом інтеграції теоретичної і практичної підготовки;
- розробкою та впровадженням відповідного методичного забезпечення та засобів мультимедіа в навчальний процес природничо-наукових дисциплін з метою підвищення ефективності самостійної роботи студентів тощо.

Діагностико-результативний етап організаційно-структурної моделі формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів визначає критерії, етапи та рівні сформованості відповідних умінь.

Доцільно зазначити, що процес формування будь-яких умінь, і інформаційно-аналітичних зокрема, є складним, безперервним та поступовим процесом. Щодо інформаційно-аналітичних умінь, то він (процес) характеризується поетапним досягненням певних рівнів.

На першому етапі студенти виявляють сукупність так званих «перед професійних умінь». Приступаючи до вирішення проблеми, вони не усвідомлюють її, навіть як задачу, а діють інтуїтивно, часто не вміючи пояснити чому роблять щось саме так, а не інакше і чого прагнуть досягти.

На другому етапі студенти, розв'язуючи професійну задачу, не виходять за межі суворо регламентованих інструкцій і правил, надають перевагу роботі за підказкою, з опорою на існуючі шаблони і стандарти.

Третім є етап, на якому відбувається досягнення репродуктивно-творчого рівня. Це означає, що студенти задовільно справляються з вирішенням типових проблем, однак у складних і неочікуваних ситуаціях вони орієнтуються важко.

На четвертому етапі, коли студенти мають достатньо сформовану систему знань, умінь та навичок, вони досягають творчо-репродуктивного рівня, що надає можливість в основному успішно виконувати майбутні професійні функції. У змінених ситуаціях вони, як правило, не шукають оригінальних способів розв'язання задач. На цьому рівні ще недостатньо розвинута здатність до прогнозування динаміки економічних процесів.

Творчий рівень – найвищий у розвитку фахових умінь і навичок, він формується на останньому п'ятому етапі. Досягнувши його, студенти виявляють виражену професійну спрямованість особистості, добре розвинуті професійні вміння, їм властивий пошук нових методик, засобів і прийомів роботи.

Важливим є урахування щодо оцінювання діагностико-результативного етапу моделі формування інформаційно-аналітичних умінь, що відображено відповідними критеріями та рівнями їх сформованості. Щодо критеріїв, то нами було виокремлено мотиваційний, операційно-технологічний та інформаційно-змістовий критерії, за кожним із яких визначено сукупність показників, що використовувались для визначення певного умінь майбутніх економістів.

Зокрема мотиваційний критерій передбачає наявність наступних показників, а саме:

- наявність інтересу до майбутньої діяльності економіста-аналітика;
- умінь аналізувати ефективність власної навчально-пізнавальної діяльності;
- умінь організувати та контролювати власну поведінку для забезпечення ділових стосунків з учасниками спільної навчально-пізнавальної діяльності;
- умінь оцінювати результати власної діяльності стосовно досягнення окремих та загальних цілей діяльності;

- усвідомлення використання інформаційно-аналітичних умінь для кар'єрного зростання.

Щодо операційно-технологічного критерію, то він передбачає наявність таких умінь, серед яких:

- умінь формувати і обробляти інформаційну базу для аналізу певного явища чи процесу;
- умінь застосовувати математичні моделі та методи для аналізу типових задач діяльності;
- умінь обґрунтовувати прийняття управлінського рішення, шляхом застосування аналітичних процедур;
- умінь відбирати відповідний аналітичний інструментарій з урахуванням власного досвіду щодо їх використання;
- умінь ідентифікувати ситуацію згідно з розв'язаними раніше;
- умінь використовувати стандартні пакети статистичної обробки і ІКТ в тому числі;
- умінь опанування аналітичним інструментарієм, як системи математичних моделей і методів.

Не менш важливою характеристикою щодо рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ виступає інформаційно-змістовий критерій. Він передбачає наявність наступних показників, серед яких:

- знання законодавчих та нормативних актів України;
- знання закономірностей, принципів, методів, форм, засобів застосування різноманітних аналітичних методик;
- наявність базових наукових знань з навчальних дисциплін, що сприяють опануванню методичним інструментарієм щодо прийняття виважених професійних рішень;
- сформований науково-економічний світогляд.

Якщо ж говорити про рівні сформованості інформаційно-аналітичних умінь, то для початкового рівня (виконується менше 30% запропонованих завдань) характерний недостатній рівень пізнавальної активності. При цьому студент має нечіткі, епізодичні уявлення про предмет дослідження. Не вміє застосовувати інформаційно-аналітичні умінь для розв'язання поставлених завдань. Мотивація до розв'язання прикладних задач та здатність до переносу знань з природничо-наукових дисциплін на інші дисципліни майже не сформовані. Інформаційно-аналітичні умінь практично не сформовані.

Для низького рівня (виконується від 30 до 50% запропонованих завдань) – має низький рівень пізнавальної активності. Встановлення зв'язку між дисциплінами природничо-наукового циклу та іншими дисциплінами викликає тру-

днощі, розв'язання завдань міжпредметного характеру та прикладних завдань можливе лише за вказаним алгоритмом. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів викликає труднощі. Мотивація до формування, розвитку та застосування інформаційно-аналітичних умінь епізодична, найчастіше зовнішня. Має низький рівень сформованості інформаційно-аналітичних умінь.

Для середнього рівня (виконує від 51 до 80% запропонованих завдань) – студент має достатній рівень сформованості пізнавальної активності. Встановлення інтеграційних зв'язків з іншими дисциплінами не викликає труднощів. При розв'язанні задач міжпредметного характеру чи професійно-орієнтованих проблем в більшості випадків має здатність сформулювати алгоритм дії, реалізувати його та провести аналіз і перевірку результатів розв'язування завдання, їх інтерпретацію. Здатність використовувати інформаційно-аналітичні уміння для розв'язання задач з інших дисциплін з використанням аналітичного інструментарію сформована на достатньому рівні. Мотивація до використання інформаційно-аналітичних умінь під впливом зовнішніх чинників переходить на внутрішню. Достатній рівень сформованості інформаційно-аналітичних умінь.

Для високого (виконує більше 80% запропонованих завдань) – студент має високий рівень сформованості пізнавальної активності. Використовує творчий підхід для розв'язання професійно-орієнтованих завдань. Має на високому рівні сформовану здатність переносити отримані в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін знання, уміння та навички, статистичні методи аналізу на задачі представлені в інших дисциплінах. Високо сформована внутрішня мотивація до застосування інформа-

ційно-аналітичних умінь під час навчання та при виконанні майбутніх функціональних обов'язків. Інформаційно-аналітичні уміння сформовані на високому рівні.

Досягнення студентами певного рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь визначає кінцевий результат організаційно-структурної моделі. Усі взаємопов'язані і змістовно-процесуально наповнені компоненти запропонованої моделі утворюють цілісну систему формування інформаційно-аналітичних умінь студентів економічних спеціальностей у ВНЗ.

Висновок. Підсумовуючи вищезначене, доцільно зазначити, що саме такий підхід до процесу формування інформаційно-аналітичних умінь зможе здійснити реальну інтеграцію відповідних знань та вмінь природничо-наукових дисциплін, що сприятиме підвищенню рівня аналітичної складової професійної компетентності майбутнього економіста в процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лукьянова М. Ключевые компетенции. Технология конструирования / М. Лукьянова // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55.
2. Зарубінська І. Б. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу / І. Б. Зарубінська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Вип. 12. – К. : Ін-т проблем виховання, 2008. – С. 53–60.
3. Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць / редкол. : В. О. Огнев'юк, І. Д. Бех, Л. Л. Хоружа. – К. : Університет, 2008. – № 9. – 152 с.
4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 «Економіка і підприємництво» : галузевий стандарт вищої освіти. – К. : КНЕУ, 2002. – 51 с.

УДК 004.42:373.51

Меджитова Л. М., Дроздовская Н. Н.

ПОДДЕРЖКА МНОЖЕСТВА МАНИПУЛЯТОРОВ «МЫШЬ» В ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММАХ

В статті розглянуті питання розробки і використання програм з підтримкою багатьох мишок. Відмічаються переваги від використання таких програм в сфері освіти.

Ключові слова: *multiple-mouse, навчальна комп'ютерна програма, спільна робота в класі, multipoint.*

В статье рассмотрены вопросы разработки и использования программ с поддержкой множества мышек. Отмечаются преимущества от использования таких программ в образовательной сфере.

Ключевые слова: *multiple-mouse, обучающая компьютерная программа, совместная работа в классе, multipoint.*

Aspects of development and use of multiple-mouse mice programs are considered. Advantages of using multiple mice programs in education are highlighted.

Key words: *multiple-mouse, educational software, collaboration in the classroom, multipoint software.*

Постановка проблемы. Сегодня перед системой образования стоит задача подготовки подрастающего поколения к жизни и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде, эффективному использованию достижений ИТ-сферы. В этой связи очевидна роль курса информатики и интегрированных уроков с применением компьютера в школе.

Можно выделить два важных фактора, влияющих на успешное освоение необходимыми компетентностями на уроках информатики или других уроках с компьютерной поддержкой: подходы и средства обучения, а также оснащенность школы современными компьютерными технологиями. Если первый фактор находится под пристальным вниманием педагогов, исследователей, развивающих и совершенствующих методики преподавания, то второй остается лишь принять во внимание при имплементации новых методик в конкретной школе. Ещё в прошлом учебном году на 28 украинских школьников приходился 1 компьютер, а на уроках информатики учащиеся работали по два-три человека за компьютером [1].

Одной из основных составляющих современных подходов к обучению являются интерактивные мультимедийные программы, которые используются как на уроках, так и в самостоятельной работе учащихся. Интерактивные средства помогают стимулированию познавательной деятельности и самостоятельности учеников, организуют комфортные условия обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой и учителем. В свою очередь включение учащихся в познавательную деятельность, сотрудничество учителя и учащихся помогают достигать стабильных высоких результатов. Мультимедийные технологии позволяют представлять объекты и процессы не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука.

К интерактивным мультимедийным приложениям можно отнести так называемые multiple mouse приложения, которые позволяют организовать работу нескольких пользователей с персональными мышками на одном и том же компьютере. В общем случае это приложения, обеспечивающие многопользовательскую работу с поддержкой нескольких устройств ввода.

Анализ литературы. В [2] отмечается, что появление программ с использованием множества манипуляторов «мышь» обусловлено попыткой руководства крупных компаний решить таким образом проблему снижения затрат на покупку лицензионного программного обеспечения. При этом системный блок был общим, а периферийное оборудование (монитор, мышки,

клавиатуры) – персональным. В результате, как отмечается в [2], появился ряд программных средств, позволяющих двум, а в некоторых случаях и более, пользователям одновременно использовать один системный блок – iBikAster, BeTwin, Jetway и др. При этом каждый из пользователей мог работать в различных приложениях, независимо друг от друга.

В настоящее время актуальными стали задачи, наоборот, требующие одновременной работы пользователей в одном приложении, например, если необходимо решить общую задачу на большом экране. Для решения таких задач были разработаны ряд приложений, некоторые из которых рассмотрены в [3]. В большинстве своем это учебные программы, позволяющие совместно всем учащимся играть в игры, строить схемы, отвечать на вопросы в тестовой форме. Именно в этой сфере многопользовательская работа в одном приложении на одном экране и оказывается наиболее полезной.

Исследование процесса разработки и поддержки нескольких манипуляторов «мышь» в обучающих программах стало **целью** написания данной статьи.

Изложение основного материала. Подразделением Microsoft Research в Индии целенаправленно было разработано приложение Microsoft MultiPoint Mouse для решения проблемы компьютеризации индийских школ [2]. Стояла задача разработать программу, предусматривающую одновременную работу множества мышек. В результате компания выпустила Microsoft MultiPoint SDK – среду разработки приложений, поддерживающих одновременное использование до 25 оптических мышек на одном компьютере. А когда использование нескольких мышек стало востребованной задачей, программисты компании Microsoft создали надстройку для Microsoft PowerPoint – Mouse Mischief, позволяющую добавлять в слайды опросы, тестовые задания и поля для рисования. Таким образом, появилась возможность проведения мультипользовательских презентаций, где каждый пользователь имеет свою мышку, свой указатель и посредством него отвечает на вопросы.

Похожий программный продукт разработан немецкой компанией Bartels Media. Как отмечается в [4], программа позволяет нескольким пользователям по сети удаленно контролировать центральный компьютер с помощью мыши и клавиатуры. При этом пользователи могут совместно работать в каком-либо приложении на центральном компьютере. Программа состоит из двух модулей: Sender и Receiver и обеспечивает лишь технический аспект функционирования нескольких устройств ввода на одном компью-

тере. Модуль Receiver устанавливается на компьютер администратора, который будет выполнять роль центрального компьютера. Модуль Sender устанавливается на компьютер каждого участника команды. После запуска программы пользователи перетаскивают свои курсоры на монитор центрального компьютера, при этом каждый указатель имеет метку определенного цвета с персональным именем или именем соответствующего компьютера, с которого происходит управление. Центральный компьютер является администратором и может подключать и отключать до 50 пользователей. Сами пользователи имеют возможность кликать мышью, вводить и редактировать информацию с клавиатуры, а администратор, при необходимости, может ограничить некоторые их действия.

Сегодня в школах актуально использование двух типов multiple-mouse приложений: когда используется несколько мышек и когда используется несколько мониторов, мышек и клавиатур. В зависимости от типа и определяется комплект необходимого аппаратного и программного обеспечения на уроке. При запуске приложений идентифицируется мышшь учителя как устройство управления, а затем поочередно идентифицируется мышшь каждого учащегося. После этого начинается работа приложения под управлением учителя. Однако, с точки зрения рационального использования имеющегося в школе компьютерного оборудования, первый вариант

оказывается более доступным не только для проведения уроков информатики, но и для проведения занятий по любой другой дисциплине.

Для разработки подобного рода программ можно использовать пакет Microsoft MultiPoint SDK. Это набор библиотек, которые используются для описания функциональных возможностей работы нескольких мышек в одном приложении при разработке его в среде MS Visual Studio 2010 или 2008. Принцип работы пакета MultiPoint Mouse SDK заключается в том, что он перехватывает низкоуровневые сообщения Windows и позволяет одновременно использовать несколько устройств мыши (до 25 устройств). При этом большинство стандартных элементов управления WPF не будут отвечать на щелчки этих устройств, т. к. пакет имеет собственный элемент управления для событий мыши. Создание пользовательского интерфейса заключается в настройке действий данного элемента управления.

Пакет включает библиотеки Microsoft.Multipooint.Sdk.dll и Microsoft.Multipooint.Sdk.Controls.dll (рис. 1), которые служат для решения следующих задач:

- регистрации текущего окна формы;
- выполнения мониторинга событий MultiPoint Mouse;
- регистрации устройств мыши;
- прорисовки визуального элемента для каждой подключенной мыши и задания для каждой из них указателя по умолчанию.

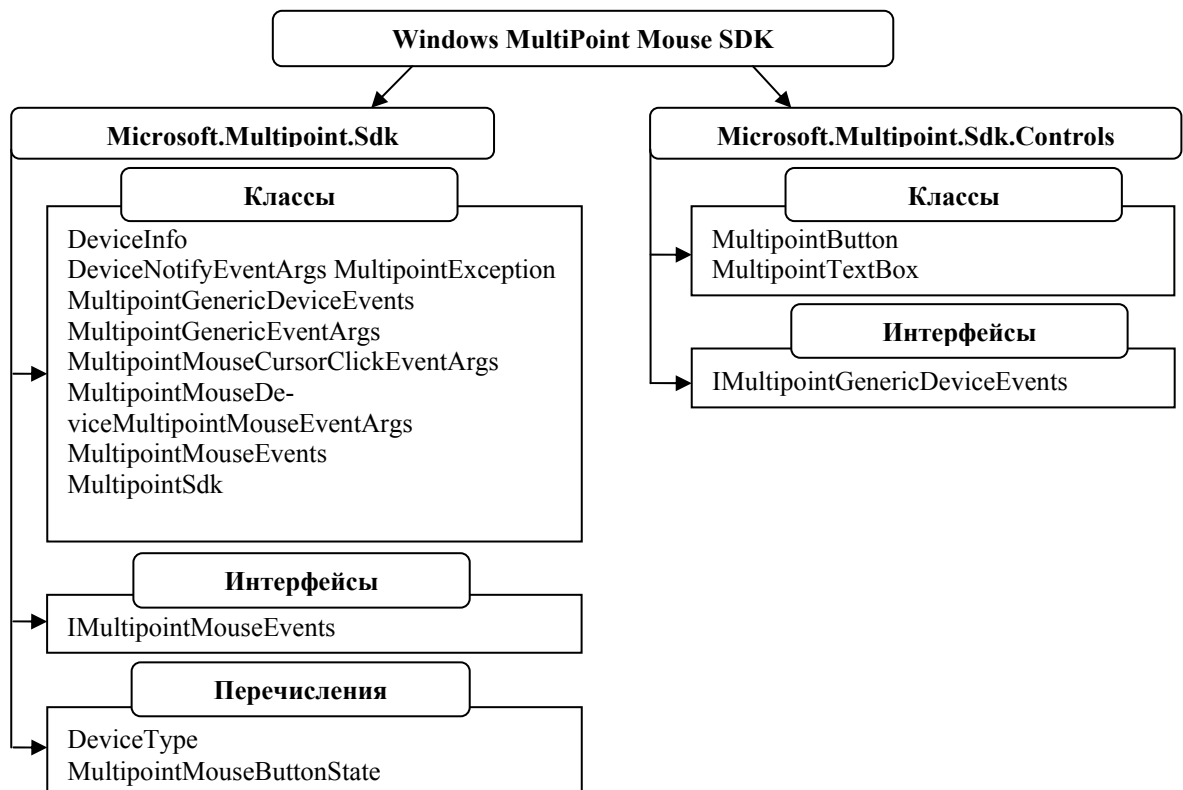


Рис. 1. Структура пакета Windows MultiPoint Mouse SDK.

Каждая из библиотек содержит ряд объектов, с помощью которых и реализуются основные функциональные возможности таких программ. При этом библиотека `Microsoft.Multipoint.Sdk.dll` содержит объекты управления работой мыши. Библиотека `Microsoft.Multipoint.Sdk.Controls.dll` содержит объекты, представляющие собой элементы пользовательского интерфейса (кнопка и текстовое поле), а также интерфейс для взаимодействия программы с ними.

Создание `multiple-mouse` приложения начинают с создания оконного приложения WPF (Windows Presentation Foundation) в среде разработки MS Visual Studio 2010 или 2008, либо с разработки Flash-приложения. На главную форму добавляют необходимые объекты: кнопки, списки, картинки, надписи, переключатели и т. д. Далее остается подключить указанные выше библиотеки и воспользоваться соответствующими объектами.

Средства пакета `MultiPoint Mouse SDK` позволяют определить, щелчком какой мыши была нажата интерфейсная кнопка. Каждому отдель-

ному устройству ввода назначается определенный указатель, например, стрелка заданного цвета. Вместо различных цветов указателя можно задавать различные точечные рисунки. При этом разработчик может использовать любые изображения в формате JPG, GIF или PNG или изображения, взятые из библиотеки программы.

При запуске приложения для каждой подключенной к компьютеру мыши на экране появится отдельный указатель. Удаляется он автоматически при отключении соответствующей ему мыши. А вот с выходом из приложения могут возникнуть трудности, поскольку этими мышками нельзя щелкать стандартные элементы управления, такие как кнопка «Заккрыть» в правом верхнем углу окна программы. Для решения этой проблемы необходимо создать обработчик событий клавиатуры, с помощью которого можно выйти из приложения по нажатию определенной клавиши (к примеру, клавиши Esc). Для этого в конструктор главного окна приложения добавляют обработчик события, который обрабатывает нажатие соответствующей клавиши:

```
this.KeyDown += KeyDown_Event;
private void KeyDown_Event(object sender, KeyEventArgs e)
{
    if (e.Key == Key.Escape)
    {
        MultipointSdk.Instance.Dispose();
        App.Current.Shutdown();
    }
}
```

В пакете предусмотрен целый ряд функциональных возможностей для разрабатываемой программы, которые могут оказаться особенно полезными для обучающих приложений. Например, во время работы с подобным приложением на уроках у учителя может возникнуть необходимость заблокировать указатели мышек

учащихся, например, чтобы привлечь внимание учащихся. Для такой ситуации у объекта `MultipointMouseDevice`, представляющего собой устройство «мышь», предусмотрено свойство `DisableMovement`, установка которого в значение «истина» приводит к блокированию мышек. При этом фрагмент кода может выглядеть так:

```
private void FreezeMice()
{
    foreach(var deviceInfo in MultipointSdk.Instance.MouseDeviceList)
    {
        deviceInfo.DeviceVisual.DisableMovement = true;
    }
}
```

Среди других интересных возможностей пакета отмечается возможность деления окна приложения на области, в каждой из которых могут действовать указатели определенных мышек. То есть можно разработать приложение, которое позволит разделить учащихся на группы, где каждая из групп будет работать в своей части экрана. В таком случае каждая группа учащихся может выполнять свое задание в оп-

ределенной области одного общего экрана. При этом остальным группам эта область будет недоступна.

Следует отметить, что пакет `MultiPoint Mouse SDK` распространяется бесплатно. То есть инструментарий для разработки приложений, поддерживающих множество мышек, доступен любому разработчику, владеющему языком программирования C# или C++.

Как отмечает С. В. Мальчук [5], эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия. Современные компьютерные технологии предоставляют большие возможности для развития образовательного процесса. Использование мультимедийных средств обучения дает учителю огромные возможности для повышения эффективности урока. Они позволяют проводить интерактивные уроки, при которых учащиеся являются не просто наблюдателями, а активными участниками учебного процесса.

Таким образом, с помощью пакета MultiPoint Mouse SDK можно разрабатывать программы с поддержкой множества манипуляторов «мышь», представляющие большой интерес для сферы образования. Такие программы позволят сделать процесс обучения более интересным и увлекательным, вовлечь в работу каждого ученика. В то же время для организации таких уроков нет необходимости занимать компьютерный класс, поскольку понадобится один компьютер и несколько мышек (по числу учеников в классе).

ЛИТЕРАТУРА

1. Недостатня комп'ютеризація шкіл залишається перешкодою для розвитку інноваційної освіти [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Microsoft. – Режим доступу : <http://www.microsoft.com/ukraine/news/issues/2011/05/pil-survey.mspx>.
2. Верещагин А. Р. Анализ и разработка программных средств для одновременного использования нескольких манипуляторов типа «мышь» на одном компьютере [Электронный ресурс] / А. Р. Верещагин. – Режим доступа : <http://lab18.ipu.ru/projects/conf2010/1/9.htm>.
3. Меджитова Л. М. Мультимедийные интерактивные средства в преподавании программирования / Л. М. Меджитова, Р. Т. Фазылова, Э. И. Абляимова // Информационные технологии в образовании. – 2011. – № 10. – С. 110–116.
4. Multi Mouse. Документация [Электронный ресурс] // Веб-сайт компании Bartels Media GmbH. – Режим доступа : <http://www.multimouse.com/docs/09/manual.php#activate>.
5. Мальчук С. В. Пути повышения качества обучения с помощью использования мультимедийных технологий [Электронный ресурс] / С. В. Мальчук. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/ispolzovanie-multimediinykh-tekhnologii-dlya-povysheniya-kachestva>.

УДК 044.9:378.001.73(477)

Мигович С. М.

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – НЕОБХІДНА УМОВА ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

У статті розглядається вплив інтернет-технологій на особистість, проблеми інформаційної компетентності і в цілому інформаційної культури особистості як основи ефективного використання мережеских технологій відкритої системи освіти XXI століття, концепція формування інформаційної культури особистості.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційні технології, інформаційна компетентність, інформаційна культура, мережескі технології, відкрита система освіти.

В статье рассматривается влияние интернет-технологий на личность, проблемы информационной компетентности и в целом информационной культуры личности как основы эффективного использования сетевых технологий открытой системы образования XXI века, концепция формирования информационной культуры личности.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, информационная грамотность, информационная культура, сетевые технологии, открытая система образования.

The article considers the impact of Internet technologies on identity, problems of competence and in general personal information culture as the basis for efficient use of network technologies open education system of the XXI century, the concept of personal information culture.

Key words: informatization of education, information technology, information literacy, information culture, networking, open system of education.

Постановка проблеми. Тім Бернерс-Лі, засновник «Всесвітньої павутини», вважає, що кожен комп'ютер із виходом в Інтернет має доступ до знань, накопичених всім людством у галузі науки, інформації, освіти, бізнесу і мистецтва.

Інтернет-технології постійно вдосконалюються, у тому числі з урахуванням вимог ергономіки, забезпечуючи користувачів максимальною кількістю функціональних можливостей із мінімальним набором засобів. Ще в червні 1996 року в щорічному звіті журналу «Business

Week» під назвою «Інформаційні засоби» (The Information Appliance), зі слів Т. Бернерса-Лі, було записано, що нові «інформаційні засоби» можна помістити навіть у подарункові коробки з мюслі. У 2001 році вчений, плануючи подальші кроки розвитку технології, зазначав про створення «семантичної мережі» (Semantic Web), яка зможе розуміти «людську мову» [7]. На сьогодні система подання знань, як часто називають цю технологію, вже існує як дослідний зразок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значний інтерес науковців щодо підвищення ефективності навчання з використанням мережевих технологій, педагогічних підходів до комп'ютеризації навчального процесу, дидактичних властивостей комп'ютерних засобів (Н. Гендіна, Хесус Лау, В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, Д. Опеншоу, Н. Тверезовська, І. Хорев, М. Жалдак та ін.).

До основних публікацій, у яких висвітлено деякі аспекти зазначених загальних питань, можна віднести Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», у якому, зокрема, дано оцінку нинішнього стану інформатизації освіти України і визначено основні напрями її розвитку; точку зору В. Г. Кременя, щодо основних напрямів реформування освіти України. Проте публікації, у яких висвітлювалося б питання важливості інформаційної компетентності як основи ефективного використання мережевих технологій відкритої системи освіти – не відомі.

Мета даної статті – виявити проблеми інформаційної компетентності як основи ефективного використання мережевих технологій відкритої системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Кількість користувачів мережі вже в 2006 році становило 1 млрд. 20 млн. 610 тис. чоловік, повідомляється на Конференції ООН в «Доповіді про інформаційну економіку», оприлюдненій в кінці листопада 2006 року [2]. По суті, виправдовується прогноз, який був опублікований на сайті <http://www.etforecasts.com> в березні 2001 року, що до 2007-го року у всіх країнах буде 1,46 млрд. користувачів. В Україні, за результатами останніх моніторингових, кількість регулярних користувачів Інтернет складає 12,9 млн. Про це свідчить дослідження, проведене компанією In Mind [3]. За даними компанії, в Україні налічується 12,9 млн. регулярних користувачів Інтернет у віці від 15 років і старше, що складає 33% дорослого населення країни. З них 8,7 млн. використовують Мережу щодня. 8,3 млн. Інтернет-користувачів проживають у великих містах і містах з чисельністю населення >50000, 4,6 млн. користувачів проживають у населених пунктах

<50000 чоловік. Вік більшості Інтернет-користувачів (61%) становить від 15 до 29 років. Ще 29% аудиторії припадає на вікову групу від 31 до 45 років, і лише 13% – на групу 46 років і старше. При цьому серед усіх українських користувачів на частку чоловіків припадає 54%, жінок – 46%. Помітно знизилась перевага англійського контенту Інтернет-мережі. На сьогоднішній день використовується більше 100 мов, в той час як ще в 2002 році в мережі була представлена інформація на 72-х мовах народів світу, цей факт також свідчить про зростання ролі мережних технологій в різних сферах життя людського співтовариства.

Технічні та технологічні можливості здійснення комп'ютерних телекомунікацій, не залежно від територіального розташування, доступ до необмеженого масиву інформації, досягнень світової наукової думки, досвід кращих педагогів та найсучасніших освітніх систем визначили використання Internet в якості технологічної основи дистанційного навчання. Таким чином, ми швидко рухаємося від всесвітньої комп'ютерної мережі до інтерактивного і самоосвітнього суспільства. У людства з'явилася можливість створити вперше за свою історію справжнє «суспільство знання» – інформаційне суспільство.

Першим термін «суспільство знань» («knowledge society») використав в 1950-х роках Пітер Друкер, передбачивши, що інновації та знання стануть подвійним двигуном нової економіки. Сьогодні він стверджує, що «в суспільстві знань знання існують тільки в додатку до чогось» [4]. Філософ Гілберт Райл (Gilbert Rule) називає це «ноу-хау» (knowhow – знаю, як).

Засоби миттєвого зв'язку та знання вчених, політиків, мислителів, представників творчої та наукової еліти світу – ось основа нової системи викладання та навчання, при якій відбувається заміна моделі «освіта на все життя» новою моделлю – «освіта протягом усього життя». Завдяки мережевим технологіям, кращі в світі викладачі працюють спільно з фахівцями з графічного і мультимедійного подання інформації, створюють онлайніві «предметні бази даних» (БД) з різними рівнями складності. Подібні БД даються у вигляді динамічних шаблонів, які забезпечують можливість регулярних оновлень і доповнень з боку будь-якого користувача, студенти зможуть брати інформацію з цих БД. Важливо те, що вони будуть розвивати на основі отриманої інформації, глибоке, усвідомлене «ноу-хау», застосовуючи отримані знання в реальному житті, використовуючи навколишній світ як навчальну аудиторію, і вносячи свій внесок у побудову цієї постійно мінливої системи, тобто створювати новий інтелектуальний продукт, нові знання.

Викладачі стануть наставниками і керівниками, всі стануть студентами та викладачами одночасно.

Рух людства до інформаційного суспільства зафіксовано в ряді міжнародних актів, у тому числі в Окінавській хартії глобального інформаційного суспільства, до якої Україна приєдналася в серпні 2000 року [5]. В цьому ж році ЮНЕСКО заснувала Програму «Інформація для всіх» [6]. Програма є політичною декларацією інформаційного суспільства, вона орієнтована на людину, на розвиток її потенціалу, ресурсів, навичок і знань. У Програмі намічено шляхи подолання розриву між «інформаційно бідними» і «інформаційно багатими» країнами, закріплені гарантований вільний доступ кожному громадянину планети до скарбів світової культури, інформації, знань.

Але, найкращі електронно-обчислювальні машини, системи зв'язку, оптичні носії пам'яті, бази даних і знань, не стануть засобами вільного доступу до якісної освіти, якщо не буде усвідомлена глобальна значимість феномена інформаційної грамотності і в цілому інформаційної культури. Проблема в тому, що часто формування інформаційної культури розуміється лише як набуття навичок комп'ютерної або бібліотечно-бібліографічної грамотності, тому в навчальних програмах відсутня, або мінімізується кількість годин курсу «Основи інформаційної культури», і його зміст наповнюється лише відпрацюванням користувацьких навичок. Звичайно, кожен з напрямків важливий, але вирішити проблему в комплексі, можна лише на основі цілісної концепції формування інформаційної культури особистості. Авторами однієї з таких концепцій є Е. Л. Кудрина, ректор КемГУКІ та Н. И. Гендина, директор НДІТСС КГУКіМ. Вони розробили модель інтегративного курсу «Основи інформаційної культури» для всіх рівнів освіти [7]. Відповідно до цієї концепції, інформаційна культура особистості – одна із складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність по оптимальному задоволенню індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Концепція КемГУКІ може стати основою для розробки варіативних модулів в системі підвищення кваліфікації для викладачів-предметників. Головна мета модуля «Основи інформаційної культури викладача» – навчити слухачів ефективному самостійному пошуку інформації, необхідного для зростання професійної компетентності, для саморозвитку, самоосвіти; вмінь критично її оцінити і створювати свій інфо-

рмаційний продукт (анотований список ресурсів, дайджест електронних публікацій, мультимедійну презентацію лекції та ін.).

У травні поточного року на сайті Програми «Інформація для всіх» був опублікований документ «Керівництво з інформаційної грамотності для освіти протягом усього життя» – це стандарти, розроблені національними асоціаціями IFLA (Міжнародна федерація бібліотечних асоціацій та установ) під егідою ЮНЕСКО в 2006 році [8]. Укладачі «Керівництва» звертають увагу користувачів інформації на те, що документ можна адаптувати до реальних умов організації або регіону.

На основі стандартів IFLA пропонуємо схему основних компонентів інформаційної грамотності (см. рис. 1), яку можна використовувати в курсі «Основи інформаційної культури».

Досвід показує, що на етапі отримання інформації студенту складно сформулювати запит, відібрати необхідні відомості з вибраних джерел; на етапі оцінювання інформації є труднощі при визначенні її релевантності, систематизації; відсутнє вміння технологічно описати, представити результати власного дослідження, власний досвід, що дуже важливо для новаторів; є труднощі естетичного, дизайнерського характеру при оформленні свого інформаційного продукту; на етапі використання інформації має місце недотримання норм авторського права (через нестачу знань у цій області). Відсутність цих навичок не завжди відчутно при роботі з друкованими джерелами, але є перешкодою в роботі з Інтернет-ресурсами. Схема допомагає структурувати поетапне подолання труднощів, яких зазнає студент.

Реалізація в Україні Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті й науці на 2006–2010 рр.» сприяла зменшенню прогалів в автоматизації навчального процесу на всіх рівнях освіти. Фахівці в галузі використання інформаційних технологій в освіті, в тому числі експерти Міжнародної програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» (ПІДВ), приходять до розуміння того, що інформаційне суспільство поки що формується, але вже очевидне соціальне призначення ІКТ. В документі «Пріоритети ПІДВ на 2006–2007 рр.» пропонується новий термін «жива інформація як об'єднуючий бренд, що має подвійний сенс:

- 1) «жива інформація» означає, що люди мають до неї доступ і можуть її використовувати, причому сюди входить і інформація, яка раніше вважалась «мертвою» або недоступною в архівах, музеях і бібліотеках;
- 2) «жива інформація» допомагає людям поліпшити якість їх життя, наприклад, за допомогою освіти чи охорони здоров'я» [9].

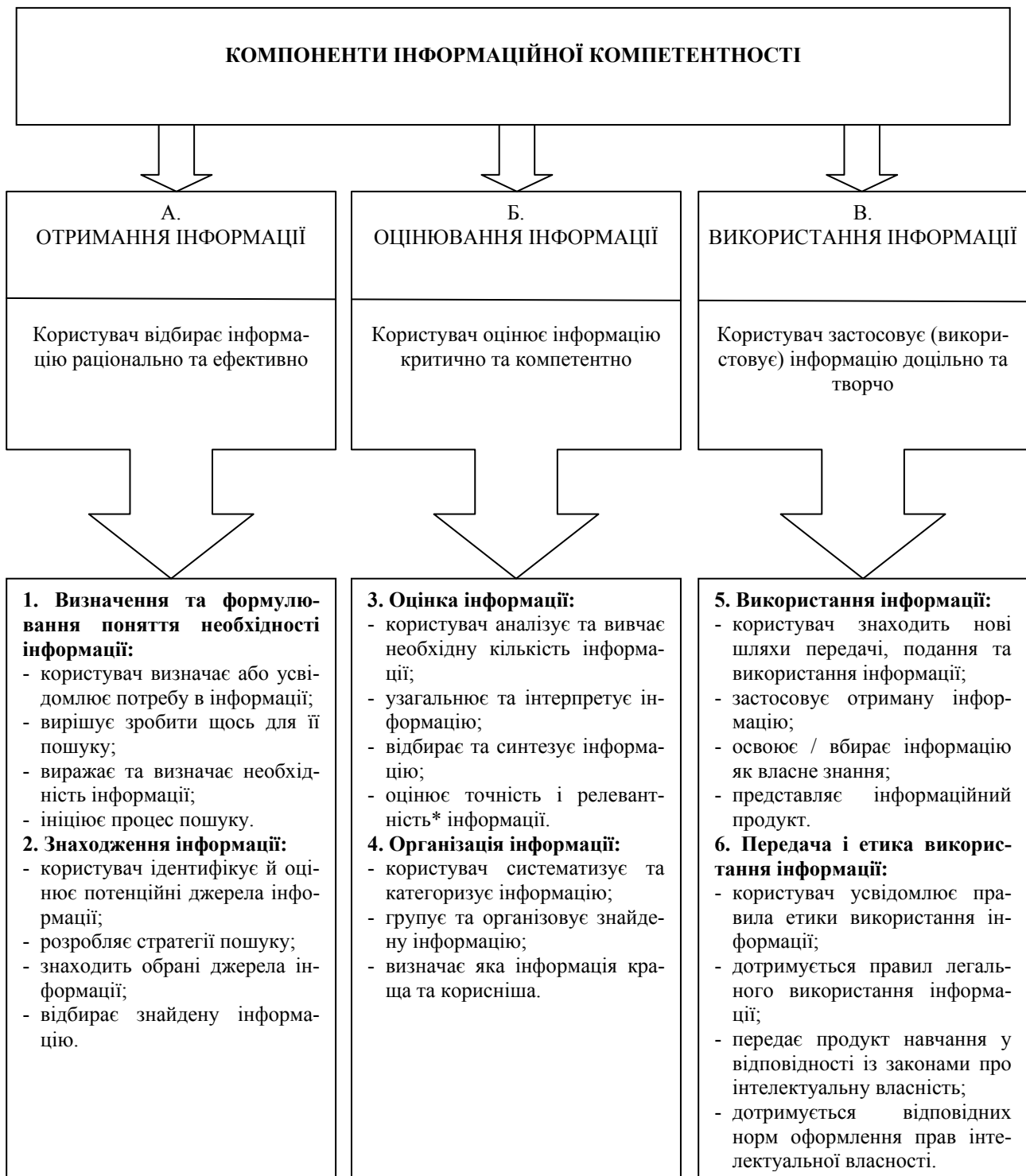


Рис. 1. Основні компоненти міжнародних стандартів інформаційної грамотності.

*Релевантність – змістовна відповідність між інформаційним запитом і отриманим повідомленням.

В червні 2007 року, в німецькому місті Кронберг, експерти країн-членів ЮНЕСКО обговорювали перспективи освіти на найближчі 25 років, визначивши стратегічні напрямки вдосконалення процесів надбання та передачі знань, прийшли до висновку про те, що відбудуться зміни в концепції «стандартів знання». Знижуватиметься значимість надбання фактографічних знань, в той час як пріоритетами стануть: вміння розбиратися в складних системах, творчо вико-

ристовувати потрібну інформацію, здатність навчатися. У нових умовах значення викладачів в якості інструкторів буде зменшуватися, тоді, як зросте їх значення в якості методистів, консультантів та наставників, з'явиться необхідність безперервного професійного розвитку викладачів, високого рівня їх інформаційної грамотності. Студенти будуть відігравати більш помітну роль в процесах надбання та передачі знань; зросте потреба у вільно розповсюджуваних про-

грамних продуктах з відкритим кодом доступу. Цей документ отримав назву «Кронбергська декларація про майбутнє процесів надбання та передачі знань» [10].

Висновки. Для того щоб зберегти сьогоднішньому, успішному члену інформаційного суспільства таку важливу якість, як «здатність навчатися», необхідно мати базові навички інформаційної грамотності, розвивати інформаційну культуру.

Напрямом подальшої роботи є дослідження системи освіти як об'єкта інформатизації, аналіз сучасного стану застосування засобів ІКТ в освіті, розроблення рекомендацій щодо підвищення ефективності використання засобів ІКТ в закладах і установах освіти України, теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних принципів використання елементів мережевих технологій в освітній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернерс-Лі Т. Архітектура семантичної мережі. «Semantic Web – XML2000» [Електронний ресурс] / Тім Бернерс-Лі. – Режим доступу : <http://www.compress.ru/article.aspx?id=12195&iid>.
2. У «Всесвітній павутині» Україна захопила 12 місце [Електронний ресурс] // Портал «Інформаційна Україна». – 2006. – 17 лист. – Режим доступу : http://www.iu.org.ua/news/info_socium.
3. Результати дослідження, проведеного компанією In Mind [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://news-day.com.ua/internet/1035>.
4. Друкер П. Ф. Менеджмент в часи великих змін / Пітер Ф. Друкер ; [пер с англ.]. – К. : ВД «Вільямс», 2007. – 270 с.
5. Окінавська Хартія Глобального Інформаційного Суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.e-ukraine.biz/ukraine7.html>.
6. Програма ЮНЕСКО «Інформація для всіх» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/program.htm>.
7. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-метод. пособие / [Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова]. – М. : Школьная библиотека, 2002. – 250 с.
8. Лау Х. Керівництво з інформаційної грамотності для освіти протягом усього життя [Електронний ресурс] / Хесус Лау ; [пер. Т. Сорокіна] ; IFLA. – Режим доступу : <http://www.ifla.org/en/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>.
9. Пріоритети ПІДВ на 2006–2007 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unesco.ru/ru/?module=news&action=theme&id=132>.
10. Кронбергская декларация про майбутнє процесів придбання та передачі знань [Електронний ресурс] // Інформаційно-просвітницький портал. – Режим доступу : <http://www.eduhmao.ru/info/8/6428>.

УДК 378.147:004

Сейдаметова З. Н.

КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

У статті запропоновано компонентна структура інформаційної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, в основу якої покладені особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний, рефлексивно-оціночний компоненти.

Ключові слова: інформаційна компетентність, інженер-педагог, компоненти формування інформаційної компетентності.

В статье предложена компонентная структура информационной компетентности будущих инженеров-педагогов, в основу которой положены личностный, когнитивный, операционно-деятельностный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: информационная компетентность, инженер-педагог, компоненты формирования информационной компетентности.

In the article the component structure of information competency of future engineers and educators, which builds on the personal, cognitive, operational activity-related, communicative, reflexive and evaluative components.

Key words: information competence, an engineer and teacher, the components of the formation of information competence.

Постановка проблеми. Информационные технологии рассматриваются как инструмент повышения эффективности современного образования. Одной из задач профессиональной деятельности инженера-педагога по направлению

«Профессиональное образование» является использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с использованием информационных технологий. Очевидно, что в процессе обучения

будущих инженеров-педагогов необходимо формировать у них информационную компетентность.

Анализ исследований и публикаций. Информационная компетентность, являясь ключевой в системе профессиональных компетентностей, выступает основой для становления профессионала в любой сфере деятельности, являясь важнейшей характеристикой специалиста с высшим образованием [1].

Следует отметить, что термин «информационная компетентность», который имеет различные трактовки, рассматривается многими авторами применительно к информационной деятельности.

Так, например, С. В. Тришина дает определение информационной компетентности как «интегративного качества личности», являющегося результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [2].

А. В. Хуторской включает в информационную компетентность умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов и информационных технологий [3, с. 143].

Изучение зарубежного опыта исследования информационной деятельности показывает, что информационная компетентность, из-за сложности и неоднозначности понятия, рассматривается как метакомпетентность, включающая в себя различные отдельные компоненты. Институт массовой информации и образовательных технологий Аугсбургского университета (Institut für Medien und Bildungstechnologie Universität Augsburg) рассматривает информационную компетентность как набор конкретных, индивидуальных способностей, позволяющих эффективно находить, критически оценивать и ответственно использовать информацию и ее различные источники. К этим индивидуальным способностям относятся: медиакомпетентность, цифровая компетентность, компьютерная компетентность, традиционная компетентность (чтения, письма и арифметики), способность самостоятельной работы с ресурсами библиотеки, культурная компетентность, критическое мышление, планирование сроков работы и т. д. [4, с. 3].

Раскрывая понятие информационной компетентности, Брижит Кухе связывает ее с такими понятиями, как «информационная потребность»,

«информационный поиск», «информационное поведение» [5]. Под понятием «информационная потребность» автор подразумевает осознание человеком недостаточности его знаний для решения проблемы или ответа на определенный вопрос. «Информационный поиск» предполагает преднамеренное действие для получения доступа к информации и удовлетворения информационных потребностей. Термин «информационное поведение» означает как активный поиск информации, так и непреднамеренное или пассивное поведение в этом поиске.

Таким образом, мы видим, что формирование информационной компетентности осуществляется в процессе информационной деятельности для удовлетворения информационных потребностей.

Несмотря на существующий интерес ученых, вопросы формирования информационной компетентности, выделения ее структурных компонентов с учетом особенностей профессиональной деятельности не являлись предметом специального исследования, поэтому в рамках данной статьи предлагается авторская структура информационной компетентности инженеров-педагогов.

Цель статьи – раскрыть и обосновать компонентный состав информационной компетентности, учитывающий особенности и функции профессионально-педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов.

Изложение основного материала. Основными теоретико-методологическими подходами к исследованию процесса формирования информационной компетентности будущего инженера-педагога являются

- *личностный подход*, который позволяет увидеть составляющие компетенций, обусловленные свойствами и качествами отдельной личности, значимыми для усвоения и реализации компетенций в определенных ситуациях;
- *системный подход*, диктующий необходимость рассмотрения процесса формирования основ информационной компетентности будущего инженера-педагога в системе становления и развития общей профессиональной компетентности, что дает возможность говорить о целостности исследуемого объекта, определяет состав и связь между отдельными элементами компетенций и компетентности;
- *интегративный подход*, который предполагает содержательно-информационное взаимодействие программного материала нескольких образовательных дисциплин инженерной, педагогической и компьютерной направленности; ориентирован на формирова-

ние активной личности специалиста, способной осуществлять профессиональную коммуникацию в различных условиях профессиональной деятельности; использование интегративного подхода в подготовке студентов, при переходе на образовательные стандарты нового поколения, направлено на повышение качества образования в вузе;

- *целостный подход*, направленный на выявление всех возможных сторон компетенций и их координацию, взаимозависимость, что позволит привести формирование компетентности к наиболее совершенному варианту;
- *деятельностный подход*, обеспечивающий включение в состав компетенций способностей и умений, обеспечивающих практическую направленность на овладение компетенциями и их реализацию;
- *компетентностный подход* (информационная компетентность как совокупность ключевых компетенций), который в системе образования тесно связан с определением понятия «компетентность»; данный подход обеспечивает эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов при соблюдении комплекса педагогических условий, позволяет привести образование в соответст-

вие с потребностями рынка труда в компетентных специалистах.

При раскрытии компонентного состава компетентности с использованием различных научных подходов чаще выделяют следующие структурные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Однако, согласно модели Д. Равенна, информационная компетентность, как любая другая компетентность, является многокомпонентной и может включать в качестве структурных элементов другие виды компетентностей [1]. Например, в качестве структурных компонентов дидактической компетентности инженера-педагога Л. З. Тархан обозначает личностную, профессионально-дидактическую, информационно-поисковую, процессуально-деятельностную компоненты [6, с. 156].

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что структура информационной компетентности инженеров-педагогов может быть представлена компонентами, учитывающими особенности профессионально-педагогической деятельности: личностный, когнитивный, операционно-деятельностный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный (рис. 1).

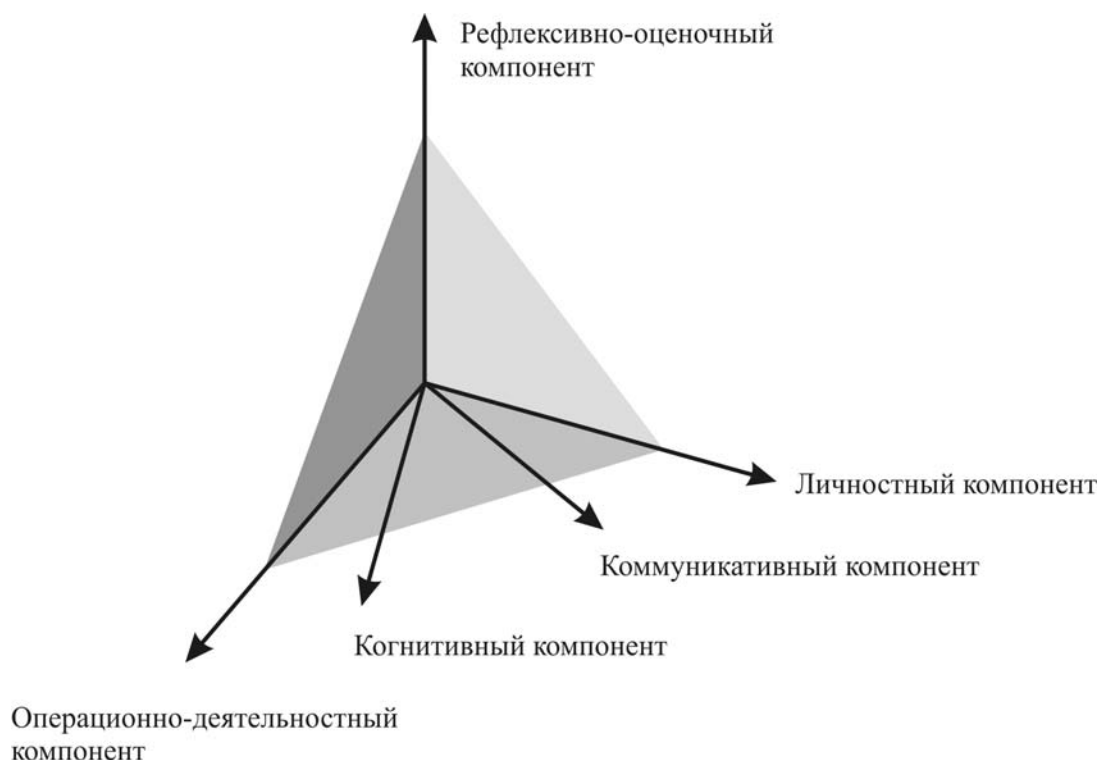


Рис. 1. Компоненты информационной компетентности инженера-педагога.

Обозначенные компоненты связаны с такими группами компетенций, как мотивационные, ценностно-смысловые, поведенческие, аксиологические, познавательные, аналитические, планирования, профессиональные, функциональ-

ные, компьютерные, операционные, процессуальные, технологические, коммуникативные, лингвистические, социальные, информационно-коммуникативные, рефлексивные, прогностические, оценочные, творческие (рис. 2).

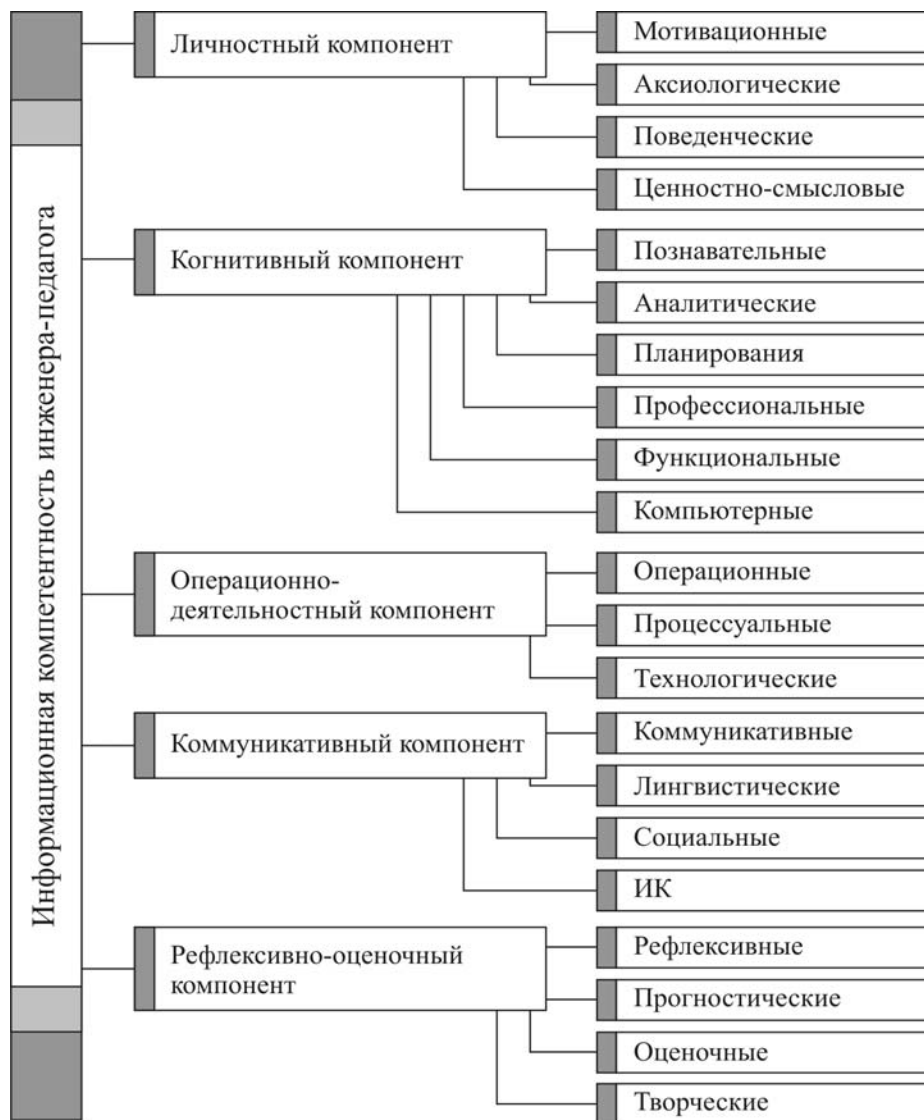


Рис. 2. Структура информационной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Кратко охарактеризуем выделенные компоненты с учетом составляющих их групп компетенций.

Личностный компонент информационной компетентности проявляется в личностных качествах инженера-педагога и включает в себя мотивацию на поиск значимой информации, осознание ценности работы с информацией, понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, целевую установку при работе с информацией, потребность в работе с информацией, ориентацию в информационной среде, готовность использовать информационные ресурсы в качестве источника знаний, адекватную самооценку собственных возможностей в использовании информационных технологий, уверенность в их выборе и реализации. Потребность студента заниматься самообразованием в процессе информационной деятельности должна приносить удовлетворение, не вызывать больших усилий по организации занятий в активной информаци-

онной деятельности. Личностный компонент способствует вхождению специалиста в информационно-образовательное пространство, осознанию ценности информации; характеризует степень мотивационных побуждений студента; выделяет ценностно-смысловые аспекты его информационной деятельности.

Когнитивный компонент – воспроизведение знаний об информации – включает в себя знания различных типов и форматов потенциальных источников информации; познавательные и исследовательские методы, эффективные и действенные процедуры для получения доступа к необходимой информации; знание поисковых информационных систем, понимание и признание этических и юридических норм использования информации.

Операционно-деятельностный компонент – работа с информацией – включает в себя эффективный поиск, сбор и обработку необходимой образовательной информации; умение принимать, обобщать, систематизировать, перераба-

тивать и совершать другие операции с полученной информацией; критическую оценку информации в соответствии с полученными знаниями и личной системой ценностей.

Коммуникативный компонент подразумевает взаимодействие при передаче информации, коммуникацию и совместную деятельность, включает способности применения различных технических средств, в том числе средств ИКТ в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов.

Рефлексивно-оценочный компонент составляют умения оценивать результаты профессиональной деятельности; осуществлять самооценку, самоанализ, быть готовым к рефлексии собственных учебно-образовательных действий; коррекции профессиональной информации, осознание и критический анализ информационной деятельности; разработки собственных творческих проектов.

Вывод. Изучение отечественного и зарубежного опыта исследования процесса формирования информационной компетентности позволило выделить следующие компоненты информационной компетентности будущих инженеров-педагогов: личностный, когнитивный, операционно-деятельностный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный, которые позволяют определить этапы формирования, а также уровни сформированности данной компетентности.

Уточненное определение понятия «информационная компетентность», ее структура, а также представленный комплекс компетенций

для ее формирования в дальнейшем могут быть использованы для разработки модели формирования информационной компетентности будущих инженеров-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа / под ред. М. Г. Романцова, М. Ю. Ледванова, Т. В. Сологуб. – М. : Академия Естествознания, 2010.
2. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / С. В. Тришина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сборник научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
4. Heinze N. Informationkompetenz: mehr als die Nutzung von Informationen [Электронный ресурс] / Nina Heinze, Julia Fink. – Augsburg, 2008. – 64 S. – Режим доступа : http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Heinze_Fink_ISI09_PrePrint.pdf.
5. Кухе Б. Поиск информации или информационная грамотность? [Электронный ресурс] / Брижит Кухе // Интернет-журнал «Образовательные идеи». – 2005. – Режим доступа : http://www.ib.hu-berlin.de/~libreas/libreas_neu/ausgabe3/003kue.htm.
6. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.

УДК 378.14:004.9

Сейдаметова С. М.

МУЛЬТИМЕДИА-ПРОГРАММЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Розглянуто проблему навчання мультимедіа в системі освіти України. Розкриті деякі аспекти підготовки вчителів з ІТ-дисциплін, а саме в розробці та застосуванні мультимедіа в модернізації освітнього процесу. Виділено пріоритетні прикладні комп'ютерні засоби навчання.

Ключові слова: ІТ-спеціалісти, мультимедіа, ІТ-дисципліни, комп'ютерні мультимедіа-програми.

Рассмотрена проблема обучения мультимедиа в системе образования Украины. Раскрыты некоторые аспекты подготовки учителей по ИТ-дисциплинам, а именно в разработке и применении мультимедиа в модернизации образовательного процесса. Выделены приоритетные прикладные компьютерные средства обучения.

Ключевые слова: ИТ-специалисты, мультимедиа, ИТ-дисциплины, компьютерные мультимедиа-программы.

We reviewed the problem of multimedia in the education system of Ukraine. We disclosed some aspects of teacher training in IT-courses, namely in the development and application of multimedia in the modernization of the educational process. We applied priority computer training tools.

Key words: IT-specialists, multimedia, IT-courses, computer multimedia program.

Постановка проблемы. Появление систем мультимедиа привело к революционным изменениям в различных областях, среди которых можно выделить образование, компьютерный тренинг, большинство сфер профессиональной деятельности, науки, искусства, компьютерные игры и т. д. Так, в частности в настоящее время мультимедийные технологии являются одним из наиболее бурно развивающихся направлений новых информационных технологий в учебном процессе [1]. Это объясняется появлением за короткий срок большого количества мультимедийных программных продуктов, таких как энциклопедии из самых разных областей жизни (история, искусство, география, информатика, музыка), обучающие программы (по иностранным языкам, информатике, физике, химии) и т. д. [2].

Применения мультимедиа особо важно в сложившейся проблемной ситуации в системе образования Украины. Известно, что образование, как в средней, так и в высшей школах, требует модернизации, в результате которой процесс обучения должен стать значительно результативней.

Поэтому сегодня перед образованием Украины стоит очень важный вопрос – обучение мультимедиа-технологиям будущих учителей всех направлений.

Анализ литературы. Решению данной проблемы посвящено множество работ выдающихся ученых, психологов, педагогов – как отечественных, так и зарубежных. Так, в частности, Бент Б. Андарсен и его коллеги считают, что для успешного ввода мультимедиа в учебный процесс сначала необходимо обучить нововведению педагогический состав, а затем приступать к обучению учащихся [3]. Ю. Н. Егорова особое внимание уделила применению мультимедиа в общеобразовательной школе [4]. О. В. Шлыкова проанализировала социокультурные аспекты развития мультимедиа, дала общее представление о мультимедийных продуктах и средствах их разработки, о применении мультимедийных технологий в различных областях деятельности, особенно в области образования и культуры [5]. В. А. Стародубцев раскрыл современные тенденции в становлении информационных технологий в сфере образования [6]. Н. В. Клемешова дала научное обоснование возможностей применения мультимедиа как дидактического средства высшей школы и др. [7].

Разработке концепций, психологических обоснований, методики изучения и использования новых информационных технологий в учебном процессе посвящены работы ученых А. П. Ершова, А. Г. Кушниренко, В. А. Каймина, Е. И.

Машбица, И. В. Роберт, И. А. Румянцева, Б. С. Гершунского и др.

Целью статьи является характеристика мультимедиа-программ, необходимых при подготовке учителей в области разработки и применения мультимедиа для модернизации образовательного процесса.

Изложение основного материала. Многие педагоги в своих исследованиях главный акцент делают на внедрение в учебный процесс мультимедиа, полагая, что использование мультимедиа-технологий способствует

- совершенствованию системы управления обучением на различных этапах урока;
- усилению мотивации учения;
- улучшению качества обучения и воспитания, что должно повысить информационную культуру учащихся;
- повышению уровня подготовки учащихся в области современных информационных технологий [8].

Для создания более полной картины исследуемой проблемы необходимо дать определение понятию мультимедиа. Шлыкова О. В. дает следующее определение: «Мультимедиа – это совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Технологии мультимедиа составляют специальные аппаратные и программные средства» [9].

Ю. Н. Егорова считает, что мультимедиа (multimedia) - это современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию) [10].

По мнению В. И. Загвязинского, мультимедиа - это средства обмена информацией между компьютером и внешней средой. Слово мультимедиа означает множество носителей [11].

В нашем понимании, мультимедиа – это обучающее, развивающее, активизирующее наглядное средство обучения, использующее следующие информационные среды: графику, текст, видео, фотогалерею, анимацию, звуковое сопровождение.

Применение мультимедиа в образовании способствует повышению эффективности обучения (улучшению усвоения учебного материала; уменьшению времени на решение стандартных задач; сформированности практической направленности знаний обучаемых; улучшению поведенческого, эмоционального, положительного отношения к изучаемым предметам; повышению информационной культуры учащихся;

развитию познавательной и творческой активности учащихся); формированию у учащихся обобщенных представлений о возможностях мультимедиа, умению самостоятельно добывать информацию о структуре и приемах работы с конкретным программным средством (текстовым редактором, музыкальным редактором, графическим редактором), систематизации полученных данных.

В зависимости от дидактических целей и специфики учебного предмета можно выделить следующие виды компьютерных мультимедиа-программ.

Учебные программы, ориентированные преимущественно на усвоение новых знаний. Многие из них работают в режиме, близком к программированному обучению с разветвленной программой. В эту же группу можно включить программы для проблемного обучения, которые осуществляют управление деятельностью учащихся.

Программы-тренажеры, предназначенные для формирования и закрепления умений и навыков, а также для самоподготовки учащихся. Использование этих программ предполагает, что теоретический материал обучающимися уже усвоен.

Контролирующие программы, предназначенные для контроля определенного уровня знаний и умений. Этот тип программ представлен разнообразными проверочными заданиями, в том числе и в тестовой форме.

Демонстрационные программы, предназначенные для наглядной демонстрации учебного материала описательного характера, разнообразных наглядных пособий. В качестве наглядных пособий используются картины, фотографии, видеофрагменты. Их разновидностью можно считать географические интерактивные атласы, которые можно использовать не только в качестве наглядности, но и «накладывать» друг на друга, компоновать. К этому типу можно отнести также и презентационные программы, используемые для творческой работы учащихся и студентов.

Имитационные моделирующие программы, предназначенные для «симуляции» объектов и явлений. Эти программы особенно важны для географии, когда изучаемый материал труден для показа или носит абстрактный характер.

Информационно-справочные программы, предназначенные для вывода необходимой информации с подключением к образовательным ресурсам Интернета.

Мультимедиа-учебники - комплексные программы, сочетающие в себе большинство элементов перечисленных видов программ [12].

Только научившись разрабатывать и применять мультимедиа в профессиональной деятельности, студенты смогут покинуть вузы квалифицированными педагогами.

Важно отметить, что навыки разработки мультимедийных проектов нужны не только IT-специалистам. Элементарными умениями разработки мультимедийных презентаций должны обладать все современные квалифицированные учителя независимо от направления подготовки. Поэтому, ввиду происходящих преобразований в современном информационном мире, Министерству образования и науки, молодежи и спорта необходимо пересмотреть учебно-методический комплекс IT-дисциплин всех направлений подготовки специалистов (особо важно педагогическое направление).

В традиционной методике обучения информатике делается упор на формирование профессионально-необходимых умений и навыков.

Процесс обучения информатике следует построить в виде ориентированной структуры, исходными точками (предпосылками, условиями) которой являются базовые знания (по направлению подготовки) и информационно-технологические умения будущего учителя, конечной точкой (целью обучения) – формируемые профессиональные умения и навыки в разработке мультимедиа-программ.

Для будущих учителей в качестве приоритетных прикладных компьютерных средств обучения целесообразно использовать средства обработки текстов и подготовки презентаций, несложные инструменты создания личных веб-страниц, сжатия и защиты информации, браузеры, поисковые машины, компьютерные словари и переводчики и т. д., то есть уметь разрабатывать компьютерные программы различных типов, используя такие стандартные программы, как MS Word, ABBYY Fine Reader, Adobe Reader, Power Point, 7-zip, Avast, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Яндекс, Google, Lingvo, Promt, Flas и т. п.

Таким образом, применение мультимедиа в образовательном пространстве поможет решить проблему результативности обучения: воспитывать креативную, самодостаточную, ориентированную на самосовершенствование личность.

Для реализации вышесказанного в педагогических вузах необходимо готовить высококвалифицированных специалистов не только в профессиональной сфере, а также в области применения и разработки информационно-компьютерных технологий, в частности, научить творчески использовать мультимедийные технологии, научить создавать их с помощью продукцию, удовлетворяющую дидактическим и

педагогическим требованиям. Для этого следует пересмотреть учебные программы по ИТ-дисциплинам (информатике) и сделать упор на практическую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мультимедийные технологии в организации учебного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/Mag_dok/cek2/c2-15.htm.
2. Мультимедийные технологии как средство повышения эффективности обучения в школе. Методика работы на интерактивном оборудовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00063179_0.html.
3. Андерсен Б. Б. Мультимедиа в образовании : специализированный учебный курс / Бенгт Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк ; [авторизованный пер. с англ.]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.
4. Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Юлия Николаевна Егорова. – Чебоксары, 2000. – 196 с.
5. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа : учеб. пособие для студентов / О. В. Шлыкова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.
6. Стародубцев В. А. Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании / В. А. Стародубцев. – Томск : Дельта-план, 2002. – 224 с.
7. Клемешова Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Наталья Валентиновна Клемешова. – Калининград, 1999. – 210 с.
8. Методика использования мультимедиа-технологий на уроке / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.segoryaneu.edurfm.ru/inform/soo/mul.doc>.
9. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа : учеб. пособие для студентов / О. В. Шлыкова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.
10. Мультимедиа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.flashmulti.ru/multimedia.htm>.
11. Средства мультимедиа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://marklv.narod.ru/book/urok23.htm>.
12. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.

УДК 378.094:004.92

Сейдаметова С. М., Маламан А. Ф.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

В даній статті пропонується методика, яка спрямована на використання інтеграції знань при навчанні курсу комп'ютерної графіки у підготовці студентів техніків-будівельників вузу другого рівня акредитації.

Ключові слова: комп'ютерна графіка, інтеграція, діяльнісний підхід, технік-будівельник, програмне забезпечення, основи систем автоматизованого проектування.

В данной статье предлагается методика, которая направлена на использование интеграции знаний при обучении курса компьютерной графики в подготовке студентов техникумов-строителей вуза второго уровня аккредитации.

Ключевые слова: компьютерная графика, интеграция, деятельностный подход, техник-строитель, программное обеспечение, основы систем автоматизированного проектирования.

In the article the method is offered which is directed for definition of realization the action approach and the integration knowledge using the computer graphics' course in the preparation of the technician-buildings and students of the technical college.

Key words: computer graphics, integration, the action approach, the technician-building, software, the base of automate projections system.

Постановка проблеми. В Україні протягом останнього десятиріччя актуалізуються проблеми посилення інтеграції, фундаменталізації та інтелектуальності теоретичної підготовки студента і зв'язок з її практичною діяльністю в житті. Актуальним питанням є перехід освіти до інноваційних технологій, застосовуючи міжпредметні інтегровані зв'язки дисциплін спецкур-

сів. Як наслідок, в методологічному дослідженні настає новий етап, який характеризується глибоким розвитком комп'ютерних технологій і навчання, заснованого на ідеях інтеграції та інтенсифікації.

Аналіз публікацій. Міжпредметні зв'язки як дидактичні умови розглянуті В. Н. Фьодоровою, П. Н. Новіковим та А. В. Усовою, а як вза-

емне погодження навчальних програм – визначені в працях В. М. Монахова та В. Ю. Гуревича; підходи до інтеграції професійних знань і вмій розглянуті А. П. Беляєвою; В. І. Загвязинський розкриває творчі підходи до управління навчальним процесом; формування ціннісної свідомості молоді розглянуті в працях М. Форбека; проблеми адаптації студентів до сучасного ринку праці розглянуто в роботах М. І. Дяченка та Л. А. Кандибовича.

Мета дослідження – визначення інтеграції професійного навчання майбутніх спеціалістів в області організації та технології будівництва при вивченні комп'ютерної графіки.

Виклад основного матеріалу. Нові технічні завдання, які диктує сучасний ринок праці, тісно пов'язані з елементами технічної творчості, тому підготовка студентів має бути значною мірою індивідуалізованою, зорієнтованою на засвоєння великих обсягів інформації у вибраному напрямку підготовки спеціалістів, а це зобов'язує викладачів спецдисциплін чітко уявляти собі головні науково-технічні проблеми будівельної галузі на сучасному рівні та найближчій перспективі.

У всіх розвинених країнах світу формуються наукові сектори економіки, що вимагають все більше і більше висококваліфікованих інженерів, які здатні працювати в високоорганізованому середовищі з потужною інфраструктурою. Тому до таких спеціалістів зростають вимоги, що загострює необхідність пошуку нових підходів до технологій їх підготовки в технікумах та коледжах.

В сучасному середовищі є конкурентоспроможні ті інженери, які знайомі з найновітнішими знаннями в менеджменті та маркетингу, володіють сучасними бізнес-технологіями, здатні до реалізації складних задач на практиці. Але в нашій державі зростає **розрив** між необхідним рівнем підготовки сучасного інженера та існуючим рівнем кваліфікації робітників. Причому зростають **протиріччя** між використанням сучасних інформаційних технологій з підвищеною складністю професійних задач і недостатнім рівнем компетентності спеціалістів, які намагаються розв'язувати ці задачі. Керівництва компаній не усвідомлюють суть і проблему цих протиріч. Тому як наслідок, *проблеми навчання і підвищення перекваліфікації робітників не являються основними задачами для нашої держави.*

Всі відомі технології навчання органічно взаємопов'язані і взаємообумовлені та складають певну дидактичну систему.

Що ж ми хочемо отримати від коледжу? Необхідно отримати тих людей, які можуть вчи-

тись самостійно. Якщо студент знає, як навчатись, здатний до досягнення мети, якщо він вмє працювати з книгою, отримувати знання від викладача, шукати і знаходити необхідну інформацію, щоб вирішити певні проблеми, використовувати різноманітні джерела інформації для вирішення цих проблем, то йому легше буде підвищувати свій професійний рівень, перекваліфіковуватись, набувати довільні необхідні додаткові знання, – адже саме це необхідно йому в житті.

Загальними особливостями вузів другого рівня акредитації, що визначаються професійним спрямуванням, освітньою метою та підходом до організації навчально-виховного процесу є наступні аспекти:

- 1) застосування в одному навчальному закладі різних систем навчання (класно-урочної, лекційної, семінарської, лабораторно-практичної тощо);
- 2) надання переваги у навчальному процесі практичним, лабораторним та семінарським заняттям, що обумовлює проведення інших видів занять, форм контролю, семінарів тільки за рахунок навчальних годин, відведених програмою на лекційні заняття і приводить до обмеження теоретичних знань;
- 3) паралельне вивчення спецдисциплін технікуму і коледжу та загальноосвітніх дисциплін курсу загальноосвітньої середньої школи;
- 4) велика вікова різниця навчального контингенту;
- 5) посилена роль та місце виховної роботи в коледжі.

На підставі вищесказаного можна зауважити, що організація навчально-виховної діяльності і професійної освіти потребують більш глибокого знання **специфічних** особливостей суб'єкту навчальної діяльності та чіткого визначення стратегії і тактики психолого-педагогічної діяльності.

Інтеграція наукових знань, взаємопроникнення галузевих методологій, способів стають дедалі все актуальнішою проблемою в умовах процесів глобалізації, що відбувається в усіх напрямках людської діяльності [1, с. 106].

Важливий засіб організації діяльності студентів і управління цією діяльністю є система знань, яка побудована у відповідності з технологією пізнавальних задач [2].

Творчі завдання ставляться для студентів як проблемні, так і не проблемні, але спроектовані таким чином, щоб студент самостійно шукав шляхи їх розв'язання. А під час самостійних шляхів розв'язку задач відбувається об'єднання між засвоєнням знань та розумовим розвитком студента.

На основі цього при створенні творчих завдань з практичних занять для вивчення дисципліни «Основи систем автоматизованого проектування» викладач намагається забезпечити створення інтегрованих способів розв'язку завдань на основі типології задач. Проаналізувавши розв'язки різного виду задач, стає очевидним той факт, що завдання з вибору видів елементів конструкцій будівель мають багато спільного в шляхах з вибору монтажного механізму [3].

Курс «Основи систем автоматизованого проектування» спроектований на послідовне ускладнення пізнавальних завдань і включає в собі навчальні цілі і проблеми, предметні знання програмного забезпечення «AutoCAD», міжпредметні знання, приклади, і направлений на майбутнє використання отриманих знань, умінь і навичок при курсовому та дипломному проектуванні в коледжі, та застосуванні знань, вмінь та навичок в майбутній діяльності.

При виконанні практичних занять студент стикається з виконанням творчих задач кількох видів. Наприклад творчі завдання, які застосовують подібні алгоритми побудови, направлені на креслення проєктувальних задач. При цьому студент спочатку мусить проаналізувати виробничі, матеріальні та технологічні умови при виконанні свого індивідуального завдання. Робота студента направлена на пошук взаємозв'язків між умовами; складання плану рішень та алгоритмічних вказівок їх виконання; техніко-економічного порівняння розв'язків та проектування кінцевого продукту.

Основою розробки методичних рекомендацій до виконання практичних занять став навчальний план підготовки молодшого спеціаліста – техника-будівельника 0921 «Будівництво» та робоча навчальна програма дисципліни «Основи систем автоматизованого проектування». Тематика практичних занять курсу «ОСАП» базується на питаннях організації та технології робіт, архітектури, будівельних матеріалів, основ розрахунку будівельних конструкцій тощо.

Обов'язкове виконання практичних робіт забезпечує грамотне та самостійне виконання курсових проєктів та відповідних розділів дипломного проєкту на старших курсах Миколаївського будівельного коледжу.

Проведення практичних занять засноване на виконанні індивідуальних завдань студентами 3-го курсу денного відділення та 2-го курсу заочного відділення з спеціальності 5.092110 «Будівництво та експлуатація будівель та споруд». Варіанти завдань для практичних занять передбачають індивідуальне проектування. Таке варіантне проектування підвищує якість робіт та відповідальність студентів. Закономірним явля-

ється зміна акцентів в учнівській діяльності – вона має бути активною, передбачати самостійну та самоосвітню роботу: «Чим різноманітнішою є навчальна діяльність, тим більшою розвивальною функцією наповнюється учіння» [4, с. 66].

Актуальним стає об'єднання декілька видів діяльності, які раніше були характерні для різних спеціальностей [5, с. 12–20]. Тобто йдеться про виникнення спеціальностей з багатопрофільними знаннями і видами діяльності (наприклад, інформатика + будівництво, інформатика + архітектура, інформатика + дизайн). Джерелами змісту професійної освіти являються промисловість та науково-технічний процес. В сучасній промисловості поряд з ручною і машинною працею використовується автоматизована праця. Тому при підготовці спеціалістів необхідно орієнтуватись на останні досягнення науки і техніки. Автоматизація вносить зміни у вимоги до суб'єкту праці, що виражається в необхідності підвищення рівня професійних знань і вмінь.

Наприклад, при кресленні завдання «Схема плану будівлі» чи «Схема плану фундаментів» студенти використовують набуті знання з практичного заняття «Земляні роботи» дисципліни «Технологія та організація будівельного виробництва».

На перший погляд, здається простішого накреслити схему плану фундаментів чи схему плану будівлі. Так, при створенні кресленика даного завдання застосовуються подібні та однотипні дії та алгоритми використання команд AutoCAD [6]: Встановлення властивостей графічного об'єкту, Побудова графічних об'єктів, Керування зображенням на екрані, Редагування рисунка, команда Текст, Нанесення розмірів, команда Панорамування рисунка. Але для отримання якісного результату треба спочатку вірно розрахувати такі вихідні дані:

Шифр секції – 60 Б-1-18-10,8в

Проліт, м – 18,0

Кількість прольотів – 1

Крок колон, м – 12

Довжина секції, м – 60,0

Вид ґрунту – суглинок

Товщина рослинного шару, м – 0,15

Відстань транспортування ґрунту, км – 0,5

Марка фундаменту – ФВ-14

та використати підрахунки:

$$V_{ст.} = 0,44 \text{ м}^3$$

$$H_{\phi} = 3,0 \text{ м}$$

$$ab = 3,6 \times 2,7 \text{ м}$$

$$a_1b_1 = 2,7 \times 2,1 \text{ м}$$

Щоб сформувати застосування вмінь професійної діяльності в майбутньому, методична робота на заняттях ОСАП направлена на форму-

вання у студентів знань, умінь і навичок професійної діяльності; на систематизацію вивчаємого матеріалу та на інтеграцію вмінь і навичок при кресленні засобами системи комп'ютерної графіки AutoCAD.

Тому технологія навчання спроектована таким чином, щоб забезпечити підвищення рівня інтеграції, системності, раціональних знань і вмінь студентів, включаючи технологічні закономірності проектування, способи і види організації будівництва та виробництва робіт, вимоги будівельних норм і правил проектування об'єктів з системою знань, виконання яких забезпечить формування таких навичок, як мобільність і конкурентоспроможність, що є характерним для сучасних спеціалістів в області організації та технології будівництва [7].

Спочатку студент отримує індивідуальні завдання, проаналізувавши їх, повинен встановити взаємозв'язки між системами в середовищі предмета та міжпредметних зв'язків. Наприклад: вивчити номенклатуру і об'єм підготовчих, земляних та будівельно-монтажних робіт.

На наступному етапі студент мусить розрахувати елементи конструкцій та всю конструкцію, вид навантаження, який діє на об'єкт будівництва, а тільки потім коректувати архітектурно-планувальні кресленики враховуючи, наприклад, характеристику монолітних залізобетонних фундаментів виду (рис. 1).

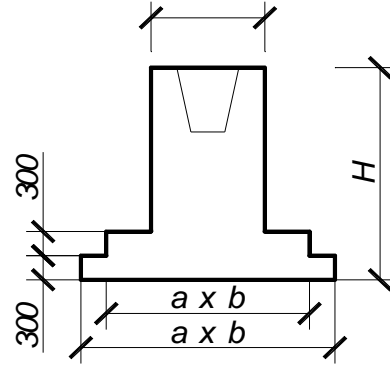


Рис. 1. Монолітний залізобетонний фундамент.

Виконавши всі обчислення, студент приступає до виконання креслення засобами системи КГ AutoCAD (рис. 2, 3).

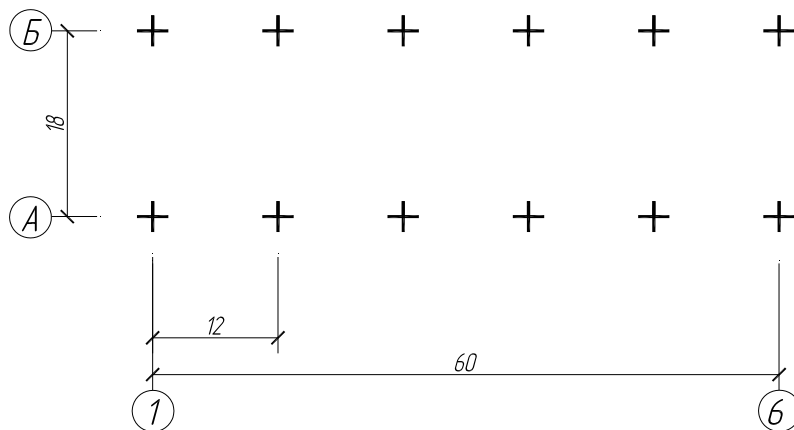


Рис. 2. Схема плану будівлі.

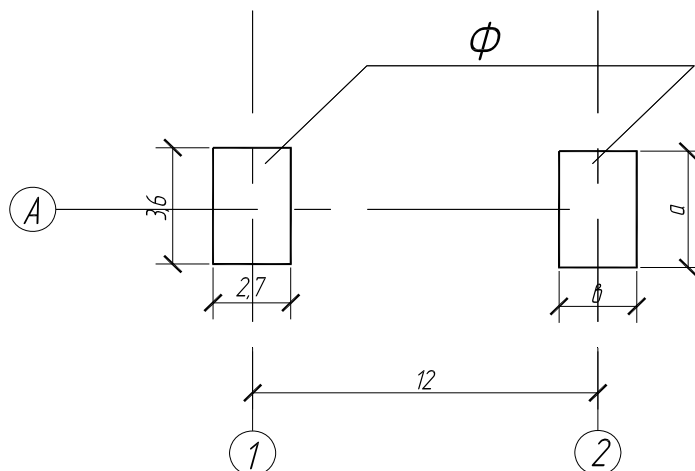


Рис. 3. Схема плану фундаментів вісь А-А.

На основі даних розрахунків та креслень проектується схема плану та ескізи виїмок для окремих котлованів (з кроком колон 12,0 м) (рис. 4) та напрямок руху екскаватора (рис. 5).

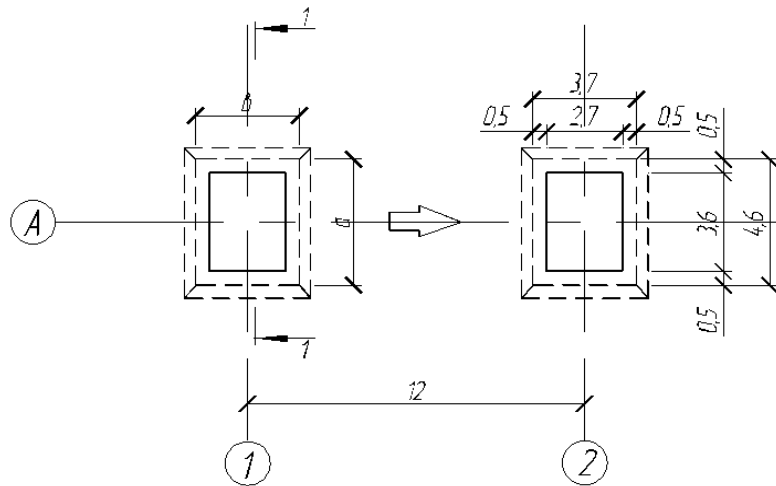


Рис. 4. Схема плану та ескізи виїмок для окремих котлованів.

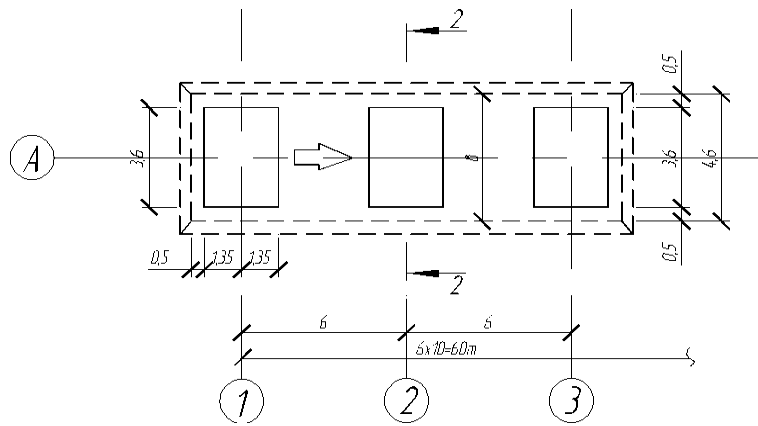


Рис. 5. Напрямок руху екскаватора.

Як результат, студенти повинні отримати загальний вигляд котловану під усю будівлю (рис. 6).

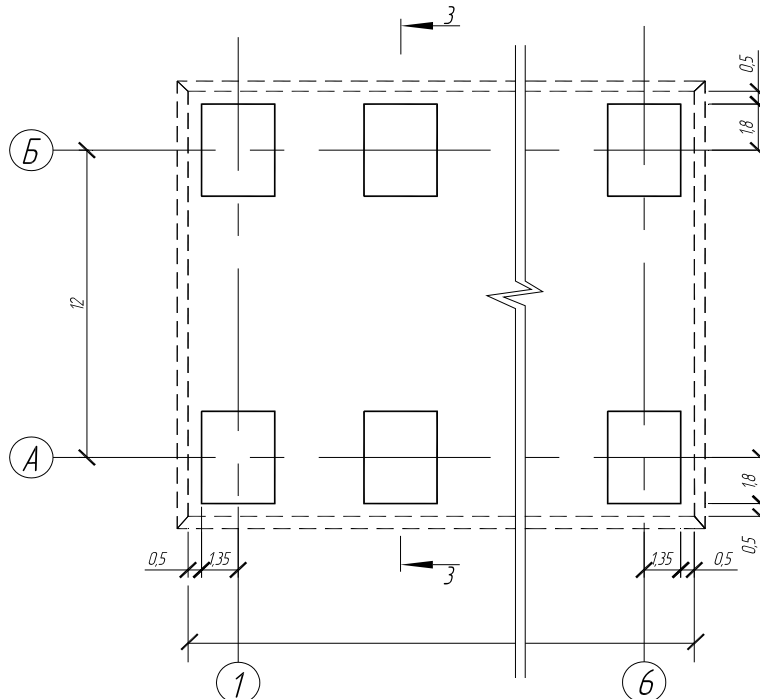


Рис. 6. Загальний вигляд котловану під усю будівлю.

На завершальному етапі виконання практичної роботи студенти мають свідомо брати участь в оціночному процесі. В зв'язку з цим підвищується роль самооцінки і взаємооцінки. Оскільки, як вважає Г. Дюдїна, у більшості школярів не сформується тотожне уявлення про рівень їхньої навчальної діяльності, про якість засвоєних знань [8].

Знання, які студент отримує в курсі комп'ютерної графіки, застосовуються не лише на практичних заняттях дисципліни «Основи систем автоматизованого проектування». Використання та повторення цих знань забезпечується при курсовому та дипломному проектуванні.

На будівельних спецкурсах, починаючи з другого курсу навчання, студенти мають курсовий проект в кожному семестрі. При його виконанні відбувається повноцінне повторення всіх необхідних розділів графічних дисциплін, адже кожен курсовий проект імітує справжню роботу майбутнього фахівця.

Ті студенти, які якісно засвоїли комп'ютерну графіку, відмовляються працювати олівцем на кульмані, багатьом викладачам приходить заставляти їх виконати спочатку необхідний мінімум креслення, після якого їм дозволяється виконувати курсовий проект засобами комп'ютерної графіки.

З розвитком економіки і зросту соціально-економічного рівня, збільшується попит на незвичайні конструкції споруд та житла, які мають витончений дизайн та надзвичайно складну архітектуру креслення. Тому при відмінній підготовці вивчення систем комп'ютерної графіки студенти успішно справляються з такими складними кресленнями.

Вивчення комп'ютерної графіки закінчується не з завершенням теоретично-практичної частини і отриманням заліку даної дисципліни «ОСАП», а виконанням дипломного проекту, який частина студентів виконує на комп'ютері засобами систем комп'ютерної графіки AutoCAD. На захисті студент розвішує креслення формату A1 у кількості 5-ти листів, які виконані в AutoCAD і роздруковані на плотері. Причому у розпорядженні Державної атестаційної комісії в наявності є комп'ютер з файлами тих же самих креслень. При захисті ДАК розглядає в збільшеному масштабі елементи чи вузли креслення, причому отримується великий вплив на людину, якщо до цього вона не бачила демонстрацію креслення за допомогою мультимедійного проектора.

Висновки. Основні теоретичні положення дослідження підтверджуються практичною реалізацією. Виявлено, що дидактична система, яка базується на принципах інтеграції знань, моду-

льності, структурності забезпечує структурну цілісність, ефективність та високу якість знань при навчанні студентів Миколаївського будівельного коледжу спеціальним дисциплінам будівельного напрямку.

Важливим чинником являється злагоджена і послідовно-спланована робота викладача і студента. В результаті інтеграції зростає професійний напрямок і сутність предмету, а відповідно до цього інтерес студентів до вивчення, реальним стає тісний зв'язок теорії з практикою, причому виключається дублювання тих самих тлумачень на різних дисциплінах. Позитивність закладається не тільки в зацікавленості студентів до вивчення спецкурсів, а й в *усуненні переваг та економії навчального часу*.

Подальшого дослідження потребує технологія пошуку посилення міжпредметних зв'язків, виявлення можливостей створення інтегрованих модулів та формування нових концептуальних підходів в навчанні студентів будівельного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Житник Б. О. Методична робота в школі / Б. О. Житник, В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков. – Харків : Вид. група «Основа», 2008. – 192 с.
2. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості : навч. посібник / В. Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.
3. Михайленко В. Є. Інженерна та комп'ютерна графіка : підручник для студ. вищих навч. закл. / В. Є. Михайленко, В. В. Ванін, С. М. Ковальов / За ред. В. Є. Михайленка. – [3-є вид.] – К. : Каравела, 2004. – 344 с.
4. Родигіна І. Формування основних груп компетентностей учнів: можливості продуктивного навчання / І. Родигіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 2–3. – С. 180–184.
5. Пономарева Е. А. Основные закономерности развития мышления / Е. А. Пономарева // Информатика и образование. – 1999. – № 8. – С. 12–20.
6. Информатика. Інформаційні технології в будівництві. Системи автоматизованого проектування : підручник для студ. вищих навч. закл. / В. А. Баженов, Е. З. Криксунов, А. В. Перельмутер, О. В. Шишов. – К. : Каравела, 2004. – 360 с.
7. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2003. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
8. Дюдїна Г. М. Оценка знаний как средство активизации учебной деятельности учащихся : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. М. Дюдїна / Казахский педагогический институт им. Абая. – Алма-Ата, 1972. – 18 с.

ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ЯЗЫК ПРОГРАММИРОВАНИЯ PYTHON»

В статті описано застосування принципів об'єктно-орієнтованого програмування на прикладі мови програмування Python, що дозволяє легко реалізувати кроссплатформені програми, а також представлені основні труднощі при побудові архітектури об'єктно-орієнтованих додатків.

Ключові слова: кроссплатформений, об'єктно-орієнтоване програмування, програмні пакети.

В статье описано применение принципов объектно-ориентированного программирования на примере языка программирования Python, позволяющего легко реализовать кроссплатформенные приложения, а также представлены основные трудности при построении архитектуры объектно-ориентированных приложений.

Ключевые слова: кроссплатформенный, объектно-ориентированное программирование, программные пакеты.

The principles of object-oriented programming as an example of the programming language Python, which allows easy to implement cross platform applications. The main difficulties in constructing the architecture of object-oriented applications.

Key words: cross platform, object-oriented programming, program packages.

Постановка проблемы. Язык программирования Python позволяет использовать различные подходы в реализации кода программ, исходя из современных парадигм программирования. Одним из самых легко реализуемых является метод реализации программы как набора модулей, объединенных в пакет. Программистам, начинающим свое знакомство с языком, данный подход позволяет легко распределить код программы на модули и в дальнейшем, объединив модули в пакет, использовать большое количество раз. Однако использование данного метода сказывается на коде больших приложений, усложняя его использование. В приложениях, разработанных в рамках объектно-ориентированного программирования, единожды грамотно продуманная архитектура позволяет увеличить масштабируемость приложения.

Дисциплина «Язык программирования Python» входит в цикл профессиональной и практической подготовки студента. Овладение знаниями и навыками программирования на языке Python является важным этапом становления студентов специальности «Информатика». Исходя из того, что язык программирования Python содержит в себе ряд кардинальных отличий от языков, изучаемых студентами в рамках предшествующих дисциплин, подходы к преподаванию материала по дисциплине тоже отличны.

Анализ литературы. Язык программирования Python был разработан сотрудником голландского института CWI Гвидо ван Россумом. Python был попыткой разработать простой скриптовый язык, основанный на языке программирования ABC, содержащий его лучшие

особенности и исключаящий недостатки. В свою очередь ABC был разработан как язык, призванный обучить программированию, как утверждается в [1].

Python представляет собой язык программирования для создания приложений любой сложности. Применение Python в учебном процессе позволяет обучить программированию в отличной от общепринятой среде программирования. Работы Г. Россума, А. Сузи, Дж. Форсье, П. Биссекса, У. Чана, А. Н. Чаплыгина, М. Лутц, Н. А. Прохоренко, Д. Бизли, И. А. Хахаева, М. Саммерфилда [2–9] посвящены раскрытию вопроса об обучении программирования на Python. Авторы считают, что разработка приложений на языке программирования Python имеет общие черты с языками программирования C++, Java, Ruby, PHP и дает возможность начинающему программисту изучить основные элементы языка: условные операторы, циклы, структуры и типы данных, поддерживаемые языком, а также реализацию концепции объектно-ориентированного программирования.

Целью написания статьи является раскрытие аспектов преподавания темы «Объектно-ориентированное программирование» в рамках дисциплины «Язык программирования Python».

Изложение основного материала. Первым этапом обучения языку программирования Python является написание программы средствами парадигмы функционального программирования. Использование данной парадигмы при изучении основ языка, а также составление первых простых программ является наиболее оптимальным, т. к. составить необходимые функции в соответствии с синтаксисом языка не состав-

ляет особых трудностей. В дальнейшем данные функции могут быть разделены по различным признакам в разные файлы (именуемые модулями), а также быть объединены в отдельные пакеты. Принцип функционирования данного подхода приведен на рис. 1, на котором видно, что

модули могут взаимодействовать внутри пакета путем различных вызовов. Также существуют механизмы, позволяющие обеспечить взаимодействие модулей различных пакетов, предоставляя тем самым широкие возможности перед разработчиками.

Пакет 1

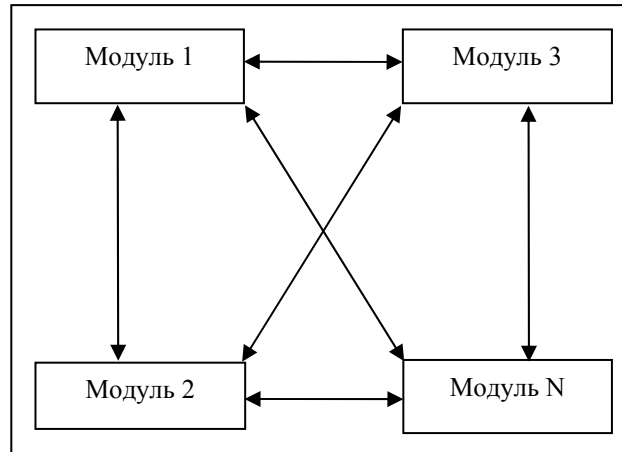


Рис. 1. Взаимодействие модулей в пакете.

После овладения студентами навыками функционального программирования возможен переход к обучению объектно-ориентированному программированию на языке программирования Python. Приложения, построенные как взаимодействие различных функций:

- не обладают достаточной гибкостью и масштабируемостью;
- неудобны при создании больших приложений;
- избыточны при частом повторном использовании кода;
- затруднена реализация методов, которыми обладает ООП.

При построении приложения с учетом концепций объектно-ориентированного программирования всех этих недостатков можно избежать. Грамотно спроектированное приложение с четко выделенными объектами, ролями и методами обладает большим быстродействием, может быть легко реализуемо большой группой программистов, может быть изменено в функциональности (увеличено или уменьшено), позволяет воспользоваться заложенными в ООП принципами (например, инкапсуляцией) и т. д.

По умолчанию все переменные, функции, структуры являются объектами базового класса `object`. Соответственно возможен вызов встроенных методов, позволяющих решать широкий спектр задач.

Определение класса в Python заключается в использовании инструкции:

Class название_класса (суперкласс):

Инструкции

После описания названия класса, списка его закрытых (`private`) и открытых (`public`) переменных и методов создается новый объект класса.

На этом этапе появляются первые отличия от подхода функционального программирования. Начиная изучать Python может показаться, что метод класса и функция одно и то же, но это не так. Метод содержит первый параметр `self`, который является общепринятым. Аналогичный механизм существует в языке программирования PHP и реализуется через инструкцию `this`.

После объявления названия класса следует создание конструктора класса, который служит для создания экземпляра класса и выглядит следующим образом:

def __init__(self, параметр1, ..., параметр N):

В свою очередь деструктор класса используется достаточно редко, в силу того, что в Python реализовано автоматическое управление памятью.

Инкапсуляция. Важным этапом раскрытия темы «Объектно-ориентированное программирование» является объяснение студентам основ инкапсуляции. Инкапсуляция в языке программирования Python носит скорее условный характер. Защиты переменных и методов класса, как это реализовано в других языках программирования, не существует. Например, в C++ прямое обращение к `private` (закрытым) переменным и методам порождает сообщение об ошибке. В Python же такое обращение отработает без ошибок. Скрытие данных о внутреннем устройстве объекта реализуется на уровне общепринятого

соглашения, согласно которому метод не предназначен для использования вне класса, если в начале имени атрибута класса стоит одиночное подчеркивание. Атрибут не доступен даже по имени, если в начале его имени стоит двойное подчеркивание.

Наследование. В труде Бизли [4] наследованию дается следующее определение. Наследование – это механизм создания новых классов, призванный настроить или изменить поведение существующего класса. Оригинальный класс называют базовым классом или суперклассом.

Для понимания студентами наследования целесообразно показать, что наследуемый класс, или класс «потомок», содержит все методы и атрибуты, которые в дальнейшем могут быть переопределены.

Python также поддерживает множественное наследование, позволяющее создавать классы, содержащие характеристики нескольких родительских классов.

Полиморфизм. Следует отметить, что усвоение студентами основ полиморфизма всегда вызывает некоторые трудности. Исходя из этого в процессе преподавания темы следует сделать акцент на то, что одной из важных особенностей объектно-ориентированного программирования является полиморфизм: объекты разных видов могут вести себя аналогичным образом.

В связи с отсутствием в Python статической типизации, термин полиморфизм будет иметь несколько другой смысл. Полиморфизм в языке Python основан на интерфейсах объектов, а не их типах. Независимость от конкретных типов позволяет взаимодействие объектов с совместимыми интерфейсами. Выполняемое взаимодействие объектов зависит только от самих объек-

тов. В дальнейшем написанный код будет обладать большой гибкостью.

Поддержка динамической типизации позволяет не определять переменные перед их использованием. Данная возможность позволяет не задумываться над типом переменных в процессе написания кода программы. Для студентов, начинающих изучение языка, использование динамической типизации существенно упрощает процесс программирования. Однако существует и обратная сторона этого подхода, которая часто приводит к ошибкам.

Ошибки возникают чаще, потому что они не могут быть выловлены интерпретатором после компиляции.

Определение типа переменных позволяет выделить место в памяти, исключить возможность появления ошибок, связанных с несоответствием типа переменной и ее содержимым.

Язык программирования Python также поддерживает другие концепции ООП, такие как имитация встроенных типов, агрегация, ассоциация, статические методы и мультиметоды. Однако данные концепции выносятся на самостоятельное изучение.

В процессе изучения языка программирования Python важным аспектом является восприятие синтаксиса и семантики языка. Студенты опираются на знания, полученные в процессе изучения предшествующих языков программирования, и, проводя аналогии, строят свое представление о языке программирования Python.

Сравнения Python с другими языками программирования, можно сделать акценты на свойствах языка, которые отличны и схожи. Сравнительная характеристика языка Python с C++ и PHP приведена в табл. 1.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика Python и других языков программирования.

Поддержка различных свойств языков		Язык программирования		
		Python	C++	PHP
Динамическая типизация		Есть	Нет	Есть
Поддержка концепций ООП	Наследование	Есть	Есть	Есть
	Полиморфизм	Есть	Есть	Есть
	Абстракция	Есть	Есть	Есть
	Механизм инкапсуляции	Реализован частично	Есть	Есть
Чувствительность к регистру символов (Key sensitiveness)		Есть	Есть	Есть
Возможность использования перегрузки функций		Нет	Есть	Есть
Доступность программных средств разработки и библиотек		Полная	Частичная	Полная

Сравнивая данные языки программирования с Python, можно прийти к выводу об их общей схожести. То, что разработчик языка за основу брал некоторые непротиворечивые, на его взгляд, конструкции из C++, объясняет схожесть Python

и C++. Данный факт благоприятно способствует изучению языка, т. к. в программе обучения студентов по специальности «Информатика» изучение языка программирования C++ проводится ранее, чем языка программирования Python.

Также немаловажным является сходство некоторых концепций языка Python и PHP, т. к. в возможности языка программирования Python входят средства для разработки веб-приложений, широко реализуемых на языке программирования PHP.

Вывод. Изучение языка программирования Python является важным этапом в изучении программирования в целом. Python позволяет открыть новые возможности языков программирования, а также закрепить знания, полученные при изучении предыдущих языков, таких как C++.

Знания и навыки, полученные при изучении языка, могут быть использованы для реализации широкого круга задач, от реализации простых консольных приложений, скриптов, позволяющих конфигурировать работу серверов, веб-приложений и приложений для работы с базами данных, до приложений со сложным графическим интерфейсом и различной функциональностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Making of Python [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.artima.com/intv/python/P.html>
2. Форсье Дж. Django. Разработка Web-приложений на Python / Дж. Форсье, П. Биссекс, У. Чан. – СПб. : Символ-Плюс, 2010. – 456 с.
3. Лутц М. Изучаем Python / М. Лутц. – [4-е изд.]. – СПб. : Символ-Плюс, 2011. – 1280 с.
4. Бизли Д. Python. Полный справочник / Д. Бизли. – СПб. : Символ-Плюс, 2010. – 864 с.
5. Хахаев И. А. Практикум по алгоритмизации и программированию на Python / И. А. Хахаев. – М. : Альт Линукс, 2010. – 126 с.
6. Саммерфилд М. Программирование на Python 3. Подробное руководство / М. Саммерфилд. – СПб. : Символ-Плюс, 2009. – 608 с.
7. Сузи Р. А. Python. Наиболее полное руководство / Р. А. Сузи. – СПб. : БХВ-Петербург, 2002. – 768 с.
8. Язык программирования Python / Г. Россум, Ф. Л. Дж. Дрейк, Д. С. Откидач. – СПб. : БХВ-Петербург, 2001. – 454 с.
9. Сузи Р. А. Язык программирования Python / Р. А. Сузи. – СПб. : БХВ-Петербург, 2006. – 206 с.

НАШИ АВТОРЫ

Амелина Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии и перевода Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев

Антонец Анатолий Викторович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики и логики Полтавской государственной аграрной академии, г. Полтава

Бай Шефика Меметовна – старший преподаватель кафедры английской филологии Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Байрам Усние Рустемовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры банковского дела Крымского экономического института Государственного высшего учебного заведения «Киевский национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана», г. Симферополь

Букаткина Юлия Михайловна – ассистент кафедры высшей математики и логики Полтавской государственной аграрной академии, г. Полтава

Джаферова Севиль Эдемовна – кандидат экономических наук, преподаватель кафедры учета и аудита Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь.

Докукина Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории семейного воспитания Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев

Дроздовская Наталия Николаевна – учитель информатики Керченского межшкольного учебно-производственного комбината «Профцентр», г. Керчь

Дяченко Мария Дмитриевна – кандидат наук по социальным коммуникациям, доцент, доцент кафедры журналистики и социальных коммуникаций Классического частного университета, г. Запорожье

Журба Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории морального и этического воспитания Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев

Кострица Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского, украинского и латинского языков Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев

Котляревская Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Крымское республиканское профессионально-техническое учебное заведение «Симферопольское высшее профессиональное училище сервиса и дизайна», г. Симферополь

Кошечкина Оксана Петровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики и физики высшего учебного заведения Украинского кооперативного союза «Полтавский университет экономики и торговли», г. Полтава

Кулько Виктория Анатольевна – старший преподаватель кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Курбатова Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Лесовой Владимир Юрьевич – аспирант кафедры высшей математики Винницкого национального технического университета, г. Винница

Ляховченко Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры интеграции обучения с производством Винницкого национального технического университета, г. Винница

Маламан Алла Феликсовна – старший преподаватель цикловой комиссии информатики, вычислительной техники и электротехники Николаевского строительного колледжа Киевского национального университета строительства и архитектуры, г. Николаев

Меджитова Лейля Меджитовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Мигович Сергей Михайлович – аспирант кафедры социальной педагогики и информационных технологий в образовании Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев

Мусаев Кязим Фаикович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой технологического образования Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Мыхнюк Мария Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры охраны труда в машиностроении Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Петрук Вера Андреева – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики, заместитель директора Главного центра довузовской подготовки Винницкого национального технического университета, г. Винница

Повалий Людмила Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант лаборатории семейного воспитания Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев

Примачок Людмила Леонтьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель цикловой комиссии профессионально-ориентированных дисциплин терапевтического профиля Ровенского базового медицинского колледжа, г. Ровно

Прозор Елена Петровна – ассистент кафедры высшей математики Винницкого национального технического университета, г. Винница

Рашковская Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Резунова Елена Сергеевна – преподаватель кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Сейдаметова Зарема Нуриевна – преподаватель кафедры технологии и дизайна швейных изделий, аспирант Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Сейдаметова Сание Мамбетовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Сидоренко Виктор Константинович – доктор педагогических наук, профессор, директор учебно-научного центра подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев

Сопивник Руслан Васильевич – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев

Стельмах Нина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционного образования Николаевского национального университета им. В. О. Сухомлинского, г. Николаев

Стукало Елена Анатольевна – преподаватель кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Тверезовская Нина Трофимовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и информационных технологий в образовании Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев

Усеинов Эльдар Алиевич – преподаватель кафедры информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Федорова Евгения Владимировна – аспирантка Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев

Фомкина Елена Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и физики Полтавского университета экономики и торговли, г. Полтава

Хаялиева Сусанна Зевриевна – преподаватель кафедры технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Хомюк Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики Винницкого национального технического университета, г. Винница

Шереметьева Юлия Алексеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

*ВЧЕНІ ЗАПИСКИ КРИМСЬКОГО ІНЖЕНЕРНО-
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ*

Випуск 34

Педагогічні науки

(Мовою оригіналу)

Головний редактор Тархан Л. З.
Відповідальні за випуск Кропотова Н. В., Фазилова А. Р.
Коректура та верстка Халілаєва С. Н., Ібрагімова Е.Е.

Підписано до друку 28.05.2012 р. Формат 60×84¹/₈.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Обл.-вид. друк. арк. 17,3. Об'єм 20,25 друк. арк.
Тираж 100 прим.

Підготовлено до друку та віддруковано
у редакційно-видавничому відділі Науково-інформаційного центру
Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
95015, м. Сімферополь, вул. Севастопольська, пров. Учбовий, 8