

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
“ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ  
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ  
ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

Випуск 25 (29)

*За редакцією  
доктора технічних наук, професора  
Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО  
і доктора педагогічних наук, професора  
О.Г. РОМАНОВСЬКОГО*

ХАРКІВ

2010



ББК 74в7 П78  
УДК 378:37.03+316.344.42

Рецензенти: **Сущенко Т.І.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Андрущенко В.П.**, доктор філософських наук, професор  
**Бал Г.О.**, доктор психологічних наук, професор

Свідоцтво про державну реєстрацію: **КВ №7762 від 21.08.2003 р.**

Друкується за рішенням Вченої ради Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” (протокол № 2 від 05 березня 2010)

Редакційна колегія:

**В. Г. Кремень**, д-р. філос. н., професор, академік НАН України і АПН України (голова)  
**Л. Л. Товажнянський**, д-р. техн. н., професор, почесний академік АПН України (співголова)  
**І. А. Зязюн**, д-р. філос. н., професор, академік АПН України (заступник голови)  
**О. Г. Романовський**, д-р. пед. н., професор (заступник голови)  
**В. М. Бабаєв**, д-р. держ. упр., професор  
**В. П. Андрущенко**, д-р. філос. н., професор, академік АПН України  
**Н. Г. Ничкало**, д-р. пед. н., професор, академік АПН України  
**І. Д. Бех**, д-р. психол. н., професор, академік АПН України  
**С. У. Гончаренко**, д-р. пед. н., професор, академік АПН України  
**В. І. Луговий**, д-р. пед. н., професор, академік АПН України  
**В. Ю. Биков**, д-р. техн. н., професор, член-кор. АПН України  
**С. О. Сисосва**, д-р. пед. н., професор, член-кор. АПН України  
**Г. О. Балл**, д-р. психол. н., професор, член-кор. АПН України  
**В. М. Князєв**, д-р. філос. н., професор  
**П. І. Надолішний**, д-р. держ. упр., професор  
**В. П. Гронь**, д-р. держ. упр., професор  
**Р. С. Гуревич**, д-р. пед. н., професор  
**В. В. Рибалка**, д-р. психол. н., професор  
**Т. І. Сущенко**, д-р. пед. н., професор  
**М. П. Лещенко**, д-р. пед. н., професор  
**В. О. Моляко**, д-р. психол. н., професор  
**Н. А. Побірченко**, д-р. психол. н., професор  
**Л. П. Пуховська**, д-р. пед. н., професор  
**О. М. Пехота**, д-р. пед. н., професор  
**В. В. Корженко**, д-р. філос. н., професор  
**А. І. Грабченко**, д-р. техн. н., професор  
**Є. Є. Александров**, д-р. техн. н., професор  
**М. Д. Годлевський**, д-р. техн. н., професор  
**Е. Г. Братуга**, д-р. техн. н., професор  
**О. С. Куценко**, д-р. техн. н., професор  
**В. Б. Самородов**, д-р. техн. н., професор  
**О. С. Пономарьов**, професор  
**С. М. Пазинич**, д-р. філософії, професор  
**А. О. Мамалуй**, д-р. фіз.-мат. н., професор  
**О. І. Ільїнський**, д-р. фіз.-мат. н., професор  
**О. А. Ігнатюк**, к. техн. н., доцент  
**Н. В. Підбуцька**, к.пед. н. (відповідальний секретар)

**Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти:** П78  
зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Вип. 25 (29). – Харків:  
НТУ “ХПІ”, 2010. – 295 с.

Розглянуто теоретико-методичні аспекти проблем нової філософії професійної освіти, феноменів еліти і лідерства, виховання керівників-лідерів, формування гуманітарно-технічної еліти. Проаналізовано акмеологічні підходи до підготовки еліти, аспекти психології управління та виховання керівників-лідерів.

Адресовано науковим працівникам, педагогам, аспірантам, тим хто займається дослідженням проблем педагогіки еліти і лідерства.

ISSN 2078-7812  
© Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, 2010

© Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, 2010



## І РОЗДІЛ

## ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 378

*О.Г. Романовський,  
м. Харків, Україна***ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ – ОДНЕ З ГОЛОВНИХ ЗАВДАНЬ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Постановка проблеми.** Процеси кардинальної перебудови всіх сфер суспільного життя в Україні супроводжуються рішучим зломом традиційних ідеалів і стереотипів суспільної поведінки. У зв'язку з цим виникає й реалізується можливість масового переходу до інших життєвих цінностей, на інші світоглядні позиції, які багато в чому відрізняються від тих, що вважалися суспільними ідеалами ще донедавна. Умови сучасного розвитку нашої держави визначаються переходом до демократичного суспільно-політичного устрою та до ринкової соціально-орієнтованої економіки. Водночас вони відзначені глибокою та тривалою соціально-економічною кризою, духовним та моральним занепадом, деградацією культури, дегуманізацією людських відносин. Для розв'язання означених проблем необхідно, щоб більшість людей володіла здатністю нестандартно підходити, аналізувати та вирішувати завдання сучасності, що потребує постійного розвитку творчого потенціалу особистості. Зазначимо, що молоде покоління українських громадян, більшість з яких є студентами вищих навчальних закладів, характеризується наявністю творчих здібностей, які необхідно постійно розвивати.

**Аналіз останніх праць та публікацій.** Проблемами творчої особистості займалися такі вчені, як С.О. Сисоева (творчість як необхідна умова розвитку особистості), А.Н. Лук (психологія творчості, мислення і творчість), Я.А. Пономарьов (знання, розумовий розвиток, психологія творчості і педагогіка, мислення і творчість), А.М. Матюшкін (проблемні ситуації в мисленні та навчанні), Г.І. Щукіна (проблема пізнавального інтересу в педагогіці), Н.В. Кічук (формування творчої особистості вчителя), Д.Б. Богоявленська (один із підходів до дослідження інтелектуальної творчості), П.К. Енгельмейер (теорія творчості, творча особистість та творче середовище), М.А. Холодна (дослідження психології інтелекту), В.А. Моляко (психологія творчості), Н.Е. Воробйов (розвиток творчої активності студентів під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу), О. Бодальов, К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьев (акмеологічні основи розкриття творчого потенціалу).

**Метою статті** є вивчення особливостей творчої особистості та аналіз методів та технологій ВНЗ, що сприяють розвитку творчості.

**Виклад основного матеріалу.**

Потреби швидкого економічного оновлення господарства країни, зростання інформатизації суспільства, необхідність використання передових наукових технологій ставлять перед вищою школою низку завдань, серед яких основне місце посідає проблема розвитку творчих індивідуальних здібностей особистості.

Особистість кожної людини завжди є складним і унікальним утворенням, що постійно розвивається. Ця особливість стосується і студента.

Взагалі, «студентство – це особлива соціальна група, що формується з усіх прошарків населення. На відміну від них, її функціонування носить тимчасовий характер на період навчання, після чого студент стає стабільною частиною соціального прошарку інтелігенції. По

суті, це предінтелігенція, хоча і є підстави вважати її одним з загонів інтелігенції, оскільки вона зайнята навчанням як видом розумової праці» [1, с. 7].

Існує певна множина рис, тією чи іншою мірою властивих всьому студентству. У той же час спостерігається й велике розмаїття соціальних якостей, притаманних різним групам його представників. Це свідчить про яскраво виражену неоднорідність образу студентства, яка повинна враховуватися в процесі формування кожної молодої людини як особистості під впливом навколишнього соціального середовища.

Студентство – це той прошарок українського суспільства, від якого залежить майбутнє всієї країни. А для вирішення нагальних проблем українського суспільства необхідно мати розвинене творче мислення, а отже й творчі здібності. У «Філософській енциклопедії» дається таке визначення сутності творчості: «Творчість – діяльність, що породжує щось нове, таке, що якого ніколи раніше не було». Творче мислення є особливим різновидом мислення і для свого прояву має потребу в таланті. Творчість – це створення на основі того, що є, того, чого ще не було. При цьому рівень творчості вважається тим більш високим, чим більшою оригінальністю характеризується творчий результат. Я.А. Пономарьов визначає творчість, як одну з форм виявлення механізму розвитку, це взаємодія, яка приводить до розвитку [2, с. 77].

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини. Організуючи розвиток творчих здібностей студентів, слід виходити з відомих психолого-педагогічних положень про те, що здібності особистості виявляються і формуються в діяльності; особистість може набути навичок творчості навіть у дуже ранньому віці; розвиток особистості не відбувається за пасивного споглядання нею навчального процесу; основним стимулом розвитку здібностей особистості, у тому числі й творчих, є інтерес.

Одним з принципів досягнення успіху є використання своїх творчих здібностей. Творча особистість повинна періодично приймати кардинальні рішення, що дозволяють їм переходити на новий рівень свого положення, як суспільного, так і політичного. Людина у своєму житті повинна зробити щось таке, що до неї ще ніхто не робив. Тоді виправдане її життя в цьому світі. До кожного дня життя треба ставитися так, начебто він останній [4].

Таким чином, творчість відіграє величезну роль у житті людини. На думку Джилфорда, американського дослідника творчих здібностей, творча особистість:

- здатна охоплювати проблеми;
- у короткий час висуває велику кількість ідей;
- домагається нових оригінальних результатів;
- змінює свої звички;
- поєднує ідеї й інформацію в одне ціле, здатна до синтезу;
- має аналітичні здібності і може розбити проблему на частини;
- витягає ідеї й інформацію зі звичайних контекстів і систематизує в новому порядку;
- може давати нові визначення поняттям;
- відфільтровує ідеї, що існують вже тривалий час;
- адекватно оцінює ситуації.

Цей список можна продовжувати і продовжувати, спираючись на власний досвід застосування творчих здібностей у різних ситуаціях. Першорядне значення для творчих досягнень відіграють: здатність народжувати ідеї при вирішенні проблем, гнучкість у підході до виконання завдань й оригінальність запропонованих рішень. Джерело творчих здібностей знаходиться у самій людині. Оскільки творчі здібності – природна частина людського буття, то їх прояв не пов'язаний з якими-небудь труднощами. Вони розкриваються без особливої напруги у тих життєвих областях, в яких у людини найменше блоkad, перекосів і стресових нас-

## ***ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ***

---

лідків. За словами творчих людей, вони сприймають свою роботу як легку гру, що дає задоволення.

Розвиток завжди йде від малого до більшого, від часткового до загального, від хаосу до порядку. У житті всі прагнуть до інтеграції або цілісності. Якщо шукати джерела творчих сил, то необхідно простежити процеси розвитку від ідей до думок, до самого їхнього початку, коли вони народжуються у стані спокою. Людський розвиток базується на зміні спокою й активності. Творчі здібності виникають при розкріпаченні, саморозслабленні та саморозкритті людини. Ми відчуваємо себе добре лише тоді, коли відчуваємо прогрес у будь-якій області свого життя.

Творче мислення та здібності є результатом гнучкого застосування декількох функцій інтелекту. При використанні творчого підходу багато функціональних відділів головного мозку активізуються, передають один одному інформацію. Таке гнучке використання інтелекту є обов'язковою умовою творчого мислення.

Творчі здібності інтелекту, на думку М.Д. Чейфіц:

- забезпечують швидкість думки і гнучкість мислення;
- допомагають бути більш спокійним і наполегливим при вирішенні проблем;
- підвищують впевненість у правильності своїх ідей;
- скорочують проміжок часу, необхідний для вирішення проблеми;
- підвищують задоволення, що ми одержуємо від вирішення проблем;
- допомагають абстрагуватися від стереотипів у мисленні.

Творчі здібності допомагають змінювати наше ставлення до різних поворотів долі. Розвиваючи у собі творче начало, ми можемо самі сформувати своє майбутнє або ефективно на нього вплинути. При цьому варто пам'ятати, що творчим рішенням є те, що є для нас новим, але при цьому воно не обов'язково повинно бути першим.

Аналіз наукових праць з проблеми особливостей творчої особистості, свідчить, що основними її властивостями є спрямований інтерес до певної галузі; зосередження на творчій роботі, спрямованість на обраний напрям діяльності; велика працездатність; підпорядкованість творчості духовній мотивації; стійкість, упертість; захоплення роботою; прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке і легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі.

Таким чином, можна стверджувати, що творча особистість – це людина, якій властиві особливості та риси характеру, що характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності.

Фундаментальна гуманітарна наука акмеологія, яка вивчає фактори, що сприяють досягненню вершин успіху та найвищої майстерності в будь-якому виді людської діяльності, досліджує стратегії та технології саморуху особистості до вершин продуктивності в кожному з видів творчої роботи. Тобто, методи навчання та виховання молоді особистості, що засновані на акмеологічному підході, будуть сприяти розкриттю творчого потенціалу молоді людини.

У сучасних умовах різко зростає роль творчості у професійній діяльності фахівців, зайнятих у різних галузях виробництва. При цьому включення у творчу діяльність відбувається вже на самих ранніх етапах професійної кар'єри. На ринку праці затребувані ініціативні, творчі, компетентні фахівці.

Підготовка майбутнього фахівця до творчості складається у певну систему навчання, при цьому традиційні навчальні технології, побудовані на пояснювально-ілюстративній способі навчання, не дають належного ефекту. При переважанні традиційних методів навчання у

навчальному процесі виникає ряд проблем, головними з яких є: низький рівень навичок спілкування студентів, що посилюється наявністю мовного бар'єру; неможливість отримати розгорнуту відповідь студента з його власною оцінкою розглянутого питання тощо. Тому важливим вважаємо використання синергетичних принципів взаємодії у педагогічній діяльності і розгляд самої педагогічної діяльності як самоорганізуючого процесу, що забезпечує формування соціокультурних цінностей та творчих якостей особистості. Це зумовлює побудову оптимального алгоритму навчання, одним з елементів якого буде розвиток творчого потенціалу особистості студента [5].

Сьогодні становлення творчої професійної діяльності студентів необхідно здійснювати виключно на особистісній основі, з максимальним розвитком у них готовності до творчості, що знаходиться своє втілення в різних сферах життєдіяльності людини. Найважливішою умовою цілеспрямованої роботи з розвитку інтелектуальних здібностей особистості є організація власної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Зокрема, в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» багато уваги приділяється творчому розвитку особистості студента. У рамках реалізації концепції формування гуманітарно-технічної еліти, одним з завдань якої є створення умов для індивідуалізації та особистісної спрямованості навчального процесу, всебічної підтримки і розвитку креативних здібностей кожного студента, максимальної реалізації його творчого потенціалу, нами використовуються відповідні технології навчання [7, с. 21]. Наприклад, протягом трьох років проводиться міжнародна науково-теоретична конференція студентів і аспірантів "Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта і соціальний прогрес", де однією з секцій є «Педагогіка та психологія: вчора, сьогодні, завтра». Студенти, у тому числі майбутні психологи, зацікавлені в участі у цій конференції, оскільки це з їх слів сприяє:

- пошуку нової та цікавої психолого-педагогічної проблематики та шляхів її вирішення;
- розвитку інтелектуально-евристичних здібностей;
- формуванню здатності до самоуправління особистості своєю навчально-творчою діяльністю;
- розвитку незалежності та критичності мислення тощо.

Ще одним з технологій розкриття творчого потенціалу особистості вважаємо проведення студентських творчих вечорів, де кожен з майбутніх фахівців може проявити свої креативні здібності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.** Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності не нова для педагогіки. Але особливо актуальною вона стала на сучасному етапі становлення національної освіти і збагачення її новим змістом. Із педагогічної практики відомо, що ефективність навчання суттєво знижується, коли застосовуються пасивні методи дидактичного впливу, відсутній діалог між викладачем і студентом. З метою формування творчої особистості студента у навчальному процесі сучасна педагогіка рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню у студентів мотивації учіння майбутньої професійної діяльності та змістових життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної заангажованості в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного набуття учнями загальнонаукових та професійних знань, навичок та вмінь.

Важливе завдання сьогодення – всіляко сприяти розвитку пізнавальної активності кожного студента. Треба не тільки будити в ньому цікавість до досліджуваного матеріалу, але й добиватися того, щоб вона перетворилася на допитливість, а потім набула би характеру справжнього пізнавального процесу, прагнення до розкриття сутності досліджуваних явищ, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей.



**Список літератури:** **1.** *Кремень В.* Еліта, інтелігенція – провідники нації // Кремень В. / Освіта України. – № 3. – С. 7-15. **2.** *Нечепоренко Л.С.* Педагогічна майстерність: монографія / Л.С. Нечепоренко. – Х., Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – 274 с. **3.** *Пономарев Я.А.* Психологія творчества / Я.А. Пономарев. – М. – 1976. – 298 с. **4.** *Романовський О.Г.* Філософія досягнення успіху: психологічний аспект / О.Г. Романовський, В.Є. Михайличенко – Харків: НТУ «ХП», 2007. – 592 с. **5.** *Романовський О.Г.* Синергетика педагогической деятельности / А.Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами – 2008. – № 2. – С. 32-39. **6.** *Сисоева С.О.* Творчість і технології у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С.О. Сисоева // Теорія і практика управління соціальними системами – 2008. – № 2. – С. 79-86. **7.** *Товажнянський Л.Л.* Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ “ХП” та шляхи її реалізації / Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов – Харків: НТУ “ХП”, 2004. – 416 с.

О.Г. Романовський

### **ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ – ОДНЕ З ГОЛОВНИХ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У сучасних умовах різко зростає роль творчості у професійній діяльності фахівців. На ринку праці затребувані ініціативні, творчі, компетентні фахівці. Сьогодні становлення творчої професійної діяльності студентів необхідно здійснювати виключно на особистісній основі, з максимальним розвитком у них готовності до творчості. Найважливішою умовою цілеспрямованої роботи є організація власної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

А.Г. Романовский

### **ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ – ОДНО ИЗ ГЛАВНЫХ ЗАДАЧ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В современных условиях резко возрастает роль творчества в профессиональной деятельности специалистов. На рынке труда востребованы инициативные, творческие, компетентные специалисты. Сегодня становления творческой профессиональной деятельности студентов необходимо осуществлять исключительно на личностной основе, с максимальным развитием у них готовности к творчеству. Важнейшим условием целенаправленной работы является организация собственной учебно-познавательной деятельности студентов.

A. Romanovskiy

### **EDUCATION OF THE CREATIVE PERSON – ONE OF THE MAIN TASKS OF THE HIGHER SCHOOL**

In modern conditions sharply increases a role of creativity in professional work of experts. On a labour market initiative, creative, competent experts are demanded. Today becoming of creative professional work of students it is necessary to carry out exclusively on a personal basis, with the maximal development in them of readiness for creativity. The major condition of purposeful work is the organization of own activity of students.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2010*

**УДК 378:37.03+316.344.42**

*О.С. Пономарьов  
м. Харків, Україна*

### **АКСІОЛОГІЯ ОСВІТИ І ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ**

**Загальна постановка проблеми.** Кардинальні зміни, що відбуваються сьогодні не тільки в нашій країні, а й практично в усьому світі, зумовлюють необхідність перегляду цілей, змісту і характеру освіти, основне завдання якої полягає у належній підготовці людини до життя і успішної діяльності в умовах динамічно мінливого суспільства. Та ж глибока перманентна криза, в якій Україна перебуває вже протягом майже двох десятиліть і яка набула системного характеру, настійно вимагає пошуку шляхів і ефективних засобів успішного її подолання. Аналіз проблем, пов'язаних з сутністю, змістом і причинами цієї кризи дозволяє стверджувати, що одним з таких засобів має виступати належне кадрове забезпечення тих трансформаційних процесів, що відбуваються в Україні. При цьому перш за все мається на увазі підготовка національної управлінської еліти. Вона має здійснюватися на засадах нової філософії освіти і враховувати всі її парадигмальні особливості.

Чільне місце у системі цих особливостей належить ціннісним аспектам освіти, дослідження яких є предметом спеціальної галузі філософських знань – аксіології освіти. На наше глибоке переконання саме відсутність належної системи життєвих цінностей, які б відповідали суспільним очікуванням та ідеалам, у переважній частині представників управлінської еліти виступає сьогодні на рівні серйозної національної проблеми. Тому для її розв'язання необхідні й відповідні теоретичні дослідження у сфері філософії освіти, і надійні експериментальні дані, які б дозволили обґрунтовано обирати найбільш доцільні методи, форми і педагогічні технології прищеплення студентам системи життєвих цінностей та ідеалів.

**Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями** зумовлений тим, що, по-перше, теоретичні засади елітології ще не набули загально визнаної системи не тільки закономірностей, а й навіть понятійно-категоріального апарату. Тому її ціннісні аспекти певною мірою залишаються на узбіччі досліджень філософів, соціологів і педагогів. По-друге, проблеми підготовки еліти в системі вищої школи теж розглядаються фрагментарно і безсистемно, а контексті аксіології освіти та її практичних рекомендацій взагалі майже не ставляться. До того ж, саме поняття еліти і у широкої громадськості, і в наукових колах все ще зустрічає неоднозначне ставлення і навіть певні побоювання.

В той же час складний і відповідальний період розробки та реалізації стратегії інноваційного розвитку, який треба пройти Україні, щоб успішно здійснити необхідні трансформації і вийти на магістральні шляхи загального цивілізаційного розвитку, вимагає належної організації підготовки надійного кадрового забезпечення. Таким чином, порушена проблема постає як досить важлива і актуальна і з позицій суспільного бугтя, і з позицій педагогіки вищої школи та освітньої практики.

Однак на шляху її розв'язання постають так серйозні перешкоди, як, по-перше, виразна недовіра широких верств населення до влади взагалі та, як наслідок, до управлінської еліти. По-друге, сьогодні в суспільній свідомості істотно впав рівень розуміння цінності і значущості знань і авторитету освіти як джерела їх формування і оновлення. Тому

відносно локальна проблема ціннісних аспектів підготовки еліти набуває ще й глобального характеру як необхідність відновлення авторитету освіти та усвідомлення самоцінності знань як потужного чинника інноваційного типу розвитку та інтелектуальної економіки. І ця обставина також постає відображенням реального зв'язку порушеної проблеми з актуальними теоретичними і прикладними завданнями сучасного суспільства і його системи освіти. Більш того, успішне подолання зазначених перешкод можливе лише шляхом цілеспрямованого формування нової генерації національної еліти, що стає найважливішим завданням освіти.

**Аналіз стану досліджень і наукових публікацій** з проблеми також стає переконливим свідченням її актуальності й безсумнівної теоретичної і практичної значущості, оскільки носієм цінностей звичайно і виступає еліта нації. Дійсно, проблема цінностей освіти у широкому культурному розумінні неодноразово виникала в історії людської цивілізації в періоди ломки звичних традицій, перегляду поглядів, що склалися, на взаємовідносини особистості, суспільства, держави і світу. А саме такий період ми сьогодні й переживаємо, коли наша псевдо еліта відкинула будь-які цінності і прагне лише влади як можливості власного збагачення.

Першим в історії європейської філософії, хто поставив питання про сутність того, чим є *благо*, був Сократ. В традиції філософії об'єктивного ідеалізму Платона, а пізніше й Г. Гегеля цінності розглядалися як невід'ємна складова частина буття, тобто вважалося, що вони носять об'єктивний характер. Іншими словами, аксіологія тут виступала одним з елементів онтології. Цінність же являє собою специфічний соціальний феномен позитивної значущості для людей в системі їх суспільно-історичної діяльності. Вперше послідовно розмежував і протиставив сферу сущого, фактичного і сферу належного, ціннісного І. Кант. На його переконання, цінність – це «предмет, існування якого само по собі завжди є метою, а не засобом». Аксіологія, як теорія цінностей, входить до структури філософії як спеціальна наукова дисципліна завдяки роботам Г. Лотце і неокантіанцям Баденської школи.

Як відносно самостійна філософська дисципліна, аксіологія виникає, як зазначається у філософському словнику, коли «по-перше, поняття «цінність» і «дійсність», «реальність» розходяться, а по-друге, відбувається розмежування понять «цінність» та «істина». Дійсно, як тільки ми розуміємо цінність як належне, як об'єкта прагнень і бажань, тоді народжується і потреба відповісти на нові питання: як співвідносяться «цінності» і «факти», якою є структура людських цінностей тощо» [1, с. 10-11].

Існує кілька підходів до аналізу проблеми цінностей. За одним з них джерелом ціннісних уявлень виступають біопсихологічні потреби людини. Цінності тут інколи стандартизують з позицій їх «корисності», як у філософії прагматизму Ч. Пірса та Дж. Дьюї. Таким чином, маючи начебто суб'єктивну природу, цінності в дійсності виявляються пов'язаними також і з емпіричним світом, з об'єктивною реальністю. За другим підходом, характерним для представників Баденської школи неокантіанства (насамперед В. Віндельбанд і Г. Ріккерт), які розглядали цінність як ідеальне буття норми, яке не співвідноситься з емпіричною свідомістю. У подальшому цей підхід був розвинений в теоріях культури, які досліджували М. Вебер, В. Дільтей, А. Тойнбі, О. Шпенглер. Вони висунули тезу про множинність рівноправних ціннісних світів, про замкненість і незводимість одна до одної крупних культурно-історичних систем. Це положення виключало ідеї спадковості, соціального і культурно-історичного прогресу.

Згідно з їх поглядами, щоб зрозуміти ту чи іншу сукупність ціннісних смислів, в неї необхідно «вжитися». Приймаючи цю позицію, слід визнати, що проблеми «справжніх» цінностей не існує, що цінності є відносними, релятивними. У такому випадку ми ви-

ходимо у проблемне поле моральної свідомості, коли виникає питання, а чи існують взагалі якісь незмінні, так звані одвічні, або загальнолюдські цінності. Відповідь на це питання і дає сучасна аксіологія. Її положення і висновки лежать в основі всієї філософії освіти, насамперед в основі аксіології освіти. Тому засвоєння її положень і принципів вимагає знайомства з основними положеннями аксіології.

Оскільки формування національної еліти істотною мірою залежить від системи освіти, вона має формувати і прищеплювати основні свої цінності представникам майбутньої еліти. Що стосується цінностей освіти, уявляється доцільним навести думку Г. М. Коджаспірової, яка підкреслює, що аксіологія «в сучасній педагогіці виступає як її методологічна основа, що визначає систему педагогічних поглядів, в основі яких лежить розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності та освіти».

Розглядаючи ж систему соціальних цінностей, як базової категорії аксіології, Коджаспірова вважає, що до них відносяться «суспільно значущі для особистості, соціальної спільноти, суспільства у цілому матеріальні, соціальні об'єкти, духовна діяльність людини та її результати; соціально схвалювані і поділювані більшістю людей уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, романтична любов, дружба тощо». Дослідниця впевнена, що соціальні цінності «не підлягають сумніву, вони слугують еталоном, ідеалом для всіх людей, на їх формування спрямований педагогічний процес» [2, с. 163]. Додамо, що ці цінності мають в першу чергу слугувати ідеалами чесності й порядності для представників еліти.

Виходячи з того, що людина, її життя, здоров'я і щастя є найвищою цінністю, філософська і педагогічна думка з давніх пір визначала ідеали освіти і виховання як такі, що відповідають індивідуальним прагненням та інтересам у тому разі, коли вони не суперечать прагненням та інтересам суспільним. І тому цінності освіти формуються у складній суперечності загальнолюдських і конкретних етно-національних, ментальних і культурно-історичних уявлень кожного народу про ідеали. Кожен народ, як зазначав свого часу К. Д. Ушинський, «має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особах. Ідеал цей у кожного народу відповідає його характерові, визначається його громадським життям, розвивається з його розвитком» [3, с. 80].

Спрямованість цінностей освіти на суспільні ідеали та їх взаємозв'язок зумовлені тим, що люди створили ідеали, за виразом В. В. Ягупова, «для того, щоб зробити життя кращим, досконалішим, щасливішим. Вони відіграють надзвичайно велику роль у системі духовних орієнтацій кожної людини, її світогляді» [4, с. 51]. Таким чином, процеси і формування певних ідеалів, цінностей та орієнтацій в суспільній свідомості, і їх прищеплення підростаючим поколінням, і передачі від одного покоління до іншого істотно залежать від національних особливостей та історичних традицій. Ось чому прищеплення відповідних ціннісних орієнтацій кожному вихованцю, як можливому представнику національної еліти, повинно бути невід'ємною складовою частиною сучасної системи національної освіти.

На переконання М. Г. Стельмаховича, «педагогічна система кожної історичної епохи висуває свій оригінальний чи актуальний знаний образ людини. Кардинальні зміни у житті суспільства вносять відповідні корективи у виховний ідеал. То ж цілком закономірно виникає питання про сучасний педагогічний ідеал національного родинно-громадсько-шкільного виховання в Українській державі» [5, с. 50]. Як свідчить аналіз освітньої практики, цей ідеал, як і чітка система освітніх цінностей, належним чином ще не сформувався чи, принаймні, ще недостатньо усвідомлені і закріплені в суспільній свідомості, і за-

вданням аксіології освіти залишається необхідність активної участі у його формуванні і прищепленні не тільки учням і студентам, а й їх батькам і самим педагогам.

Сьогодні проблема цінностей освіти перебуває в центрі уваги багатьох дослідників. Серед них можна назвати такі імена, як В. Г. Кремень, І. Д. Бех, В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, О. В. Сухомлинська, О. А. Голубкова, В. І. Горова, О. В. Єсіпова, Т. А. Кривко, Т. І. Левченко, В. В. Молодиченко, О. М. Поліщук, В. М. Розін та інші.

Однак, поза межами досліджень, на жаль, залишаються **невирішеними такі питання проблеми**, як структура системи цінностей освіти, роль і місце освіти та її цінностей у підготовці нової генерації справжньої національної еліти, зв'язок цінностей освіти з професійною культурою і перспективами творчої самореалізації особистості.

**Мега даної роботи** і полягає в аналізі сучасного стану цінностей освіти і ціннісних позицій студентської молоді. Мається на увазі розглянути витоки цінностей виховання в українській філософії освіти. Передбачається також розкрити взаємозв'язки між цінностями освіти, професійною культурою, можливостями і шляхами формування нової генерації національної еліти, розкрити досвід автора у сфері прищеплення студентам життєвих цінностей і формування їх духовного світу.

**Викладення основного матеріалу.** Актуальність проблеми цінностей освіти зумовлена перш за все необхідністю відновлення авторитету знань у суспільній свідомості, оскільки людська цивілізація вступила в новий етап свого історичного розвитку, коли освіта і знання стають основним чинником досягнення людиною життєвого успіху, процеси функціонування і розвитку суспільства ґрунтуються на інтелектуальній економіці, а саме суспільство поступово перетворюється на суспільство знань, або *K*-суспільство (від англ. *K-society, knowledge-society*).

Крім того, сьогодні в Україні, як і в більшості країн світу, має місце певна девальвація багатьох життєвих, насамперед моральних цінностей. Атомізація суспільства, гіпертрофований розвиток споживчої психології, культ грошей і багатства, характерні для західних країн, в купі з глибокими соціальними контрастами і занепадом моралі зумовили істотне зростання злочинності, моральний нігілізм, поширення песимізму і втрату розуміння самого сенсу життя. Соціальна диференціація, яка сьогодні має місце в освіті, культурі, дозвіллі тощо, також посилює процеси нехтування традиційними життєвими цінностями, особливо у молодіжному середовищі.

Сучасне студентство демонструє відверту індиферентність до проблем етики і життєвих цінностей. Воно у кращому разі виявляє зацікавленість у засвоєнні знань зі своєї спеціальності, оскільки впевнене, що саме від цього залежатимуть майбутній соціальний статус і рівень матеріального добробуту, професійний успіх і кар'єрне зростання, місце у службовій ієрархії. Поняття щастя і повноти життя у них пов'язане передовсім з матеріальними благами. Досить значна ж частина студентської молоді, як свідчать результати бесід з ними і спеціальних опитувань, навіть професійні знання не вважає цінністю, оскільки впевнена, що для реального забезпечення життєвого успіху їй необхідні такі якості, як підприємливість, спритність, нахабство, уміння безжалісно обдурювати партнерів і конкурентів. Навіть зрадництво дружби і любові у них може виправдовуватися матеріальними вигодами і прибутком.

Перехідний характер суспільно-політичної та соціально-економічної систем України як чинники недостатньої визначеності життєвих цінностей взаємодіють із негативним впливом на молодь засобів масової інформації, які пропагують культ всездозволеності, жорстокості, насильства, наживи,

Ось чому сьогодні для переважної більшості не тільки педагогів – теоретиків і практиків, а й для багатьох учнів, студентів та їх батьків, тм більш для широкої громадсь-

кості стає очевидною необхідність відновлення в суспільній свідомості ціннісного ставлення до знань і освіти, формування нової системи цінностей освіти, яка б відповідала сучасним реаліям і завданням суспільного розвитку. Вирішення ж цих завдань вимагає уважного звернення до витоків системи цінностей та ідеалів національного виховання та її традицій в українській філософії освіти.

Напевне, найбільш концентрованого вираження вони набули у працях Г. Сковороди і Г. Ващенка. Добре відомо, що Сковорода приділяв особливу увагу Людині та її вихованню, формуванню її життєвих цінностей. Він підкреслював, що людина повинна прокладати шлях до себе. У роботі з красномовною назвою «Пізнай у собі людину», він писав: «Слухай, християнине з твоїм поганським серцем! Чи довго тобі лежати в землі? Чи будеш ти коли-небудь людиною? Не будеш – чому? Вернися ж у дім свій, о буйний чоловіче! Очисти спершу свою світлицю, знайди всередині себе світло, тоді знайдеш і біблійним сміттям засипану драхму».

В одній із своїх притч словами мудрого Едіпа до свого сина він повчав: «Не будь нахабним і безсовісним, ступай тихенько, життя є небезпечний шлях; привчай себе задовольнятися з малого, не наслідуй тих, хто розтрачує серце по зовнішності. Вчися збирати розсіпані думки твої повертати їх всередину себе. Щастя твоє всередині тебе, тут центр його закопаний: пізнавши себе, все пізнаєш...Пізнати себе повно, пізнатися і здружитися з собою – це є невід'ємний мир, істина щастя і мудрість досконала...Будь добрим до всіх. Не образиш і ворога свого, якщо хоч трохи намагатимешся себе пізнати» [цит по 4, с. 59-60]. Таким чином великий український філософ і педагог вказує на справжні цінності освіти і виховання, насамперед на необхідність самопізнання людини.

В одній із своїх притч словами мудрого Едіпа до свого сина він повчав: «Не будь нахабним і безсовісним, ступай тихенько, життя є небезпечний шлях; привчай себе задовольнятися з малого, не наслідуй тих, хто розтрачує серце по зовнішності. Вчися збирати розсіпані думки твої повертати їх всередину себе. Щастя твоє всередині тебе, тут центр його закопаний: пізнавши себе, все пізнаєш...Пізнати себе повно, пізнатися і здружитися з собою – це є невід'ємний мир, істина щастя і мудрість досконала...Будь добрим до всіх. Не образиш і ворога свого, якщо хоч трохи намагатимешся себе пізнати». Таким чином великий український філософ і педагог вказує на справжні цінності освіти і виховання, насамперед на самопізнання людини.

Формування системи цінностей в українській філософії освіти йшло під істотним впливом «філософії серця» Памфіла Юркевича. На його глибоке переконання, центром будь-якого життя є серце, яке постає глибинною основою людської правди і морально-духовним джерелом діяльності душі. В серці зароджується рішучість людини до вчинків, багатоманітність намірів і бажань. Тому воно є носієм пізнавальної дії душі, центром душевних чуттів, турбот, пристрастей, морального життя загалом. Навіть знання виникають у результаті діяльності душі: тільки проникнувши в серце, знання може бути засвоєним. Юркевич вважав, що серце здатне виражати, знаходити і розуміти такі внутрішні (душевні) стани людини, які за високим рівнем своєї духовності недоступні логічному знанню; абстрактне знання стає внутрішнім (душевним, духовним) станом людини не завдяки розуму, а внаслідок проникнення в серце, стає рушієм духовного життя людини.

Як тут не згадати, що сучасна освіта з переважанням технократичного характеру навчання і відтворенням технократичного типу мислення вкрай недостатню увагу приділяє духовному світу особистості. При цьому досить часто забувають, що формування життєвих цінностей та їх прищеплення учням і студентам ефективно

відбувається тільки тоді, коли вони проходять саме через душу і серце людини. Без цього вони частіш за все лишаються просто якимось абстрактними ідеями, що не здатні трансформуватися у чіткі моральні принципи і переконання.

Нагальна необхідність не тільки соціально-економічного, а й духовного відродження України безпосередньо залежить від стану системи освіти, від її цілей і характеру, від тих цінностей, які вона сповідує. Дійсно, саме в системі освіти формується кадрове забезпечення стратегічного розвитку держави, її можливостей виходу на магістральний шлях інноваційного типу розвитку, який сьогодні стає загальноцивілізаційним. Одна з визначальних умов успіху такого розвитку полягає у тому, що саме людина має розглядатися як його мета і найвища цінність, а максимальне задоволення її розумних потреб стає метою суспільного виробництва при забезпеченні гармонізації відносин в системі «людина-суспільство-природа-техносфера».

Ось чому взагалі у визначенні цінностей українська філософія освіти виходить з необхідності, за влучним виразом І. А. Зязюна, «олюднення Людини». В той же час слід визнати, що входження України у ХХІ століття, у принципово новий етап цивілізаційного розвитку відбулося з недостатньо опрацьованою новою освітньою парадигмою, оскільки актуальні цінності освіти формуються в суперечливій боротьбі традиційних, в тому числі національних цінностей і цінностей, які породжують реалії сьогодення, кардинальні зміни суспільно-політичного устрою і соціально-економічного укладу. Ці зміни повинні супроводжуватися і підготовкою нової національної еліти, здатної забезпечити належний розвиток нашої держави і суспільства. Виховання в українських громадян, за словами В. В. Ягупова, «відчуття радості пізнання світу і самого себе», повинно залишитися однією з основних цінностей освіти.

Усвідомлення представниками справжньої еліти життєво значущої ролі освіти дозволяє їм не тільки набувати належної професійної компетенції, а й відкриває можливість особистісної творчої самореалізації. Як справедливо зазначає С. О. Сисоева у зв'язку з цим, «самореалізація у професійній діяльності, правильний (з точки зору здібностей, нахилів, особистісних якостей особистості) професійний вибір веде людину до творчості, до самовираження у професійній діяльності, що значною мірою дозволяє людині долати психологічні, соціальні, матеріальні бар'єри, які трапляються на її життєвому шляху» [6, с. 258].

Аксіологічний аспект освіти виявляється пов'язаним і з феноменом професійної культури, яка виступає однією з визначальних характеристик справжньої еліти. Мені вже доводилось писати про це, аналізуючи зміст і сутність цього феномену. На моє глибоке переконання, під професійною культурою необхідно розуміти «певну сукупність матеріальних і духовних цінностей, що виробляються людьми відповідної професії. Вона включає специфічний спосіб організації їхньої діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи та її результатів, а також їхнє відношення до себе, один до одного, до інших людей і суспільства в цілому, зумовлені специфікою їхньої професійної діяльності». Підкреслимо, що важливим елементом професійної культури виступає також «система специфічних норм, правил, цінностей та ідеалів, які сповідують кращі представники даної професійної групи, а також притаманних їм характерних особистісних рис і якостей» [7, с. 161-162]. А саме кращі представники будь-якої професійної чи соціальної групи і мають вважатися справжньою елітою як цих груп, так і суспільства в цілому.

Викладені тут ідеї та міркування знайшли концентроване вираження у розробленій за активної участі автора концепції формування національної гуманітарно-

технічної еліти, яка була успішно реалізована в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут». Її основні положення викладено в роботі [8] і неодноразово обговорювались на цілій низці авторитетних міжнародних наукових конференцій, отримали схвалення і підтримку, активно впроваджуються у начальню-виховний процес.

Цілеспрямовані багаторічні дослідження і педагогічний досвід автора дозволяють стверджувати, що при належному виборі змісту і засобів впливу на студентів цілком можливо досить успішно прищеплювати їм і життєві цінності, і прагнення оволодівати не тільки професійними знаннями, а й дисциплінами соціально-гуманітарного циклу, загальною і професійною культурою. Як приклад, можна навести той факт, що в процесі викладання протягом останніх десяти років оригінального авторського курсу «Соціально-психологічне забезпечення стратегічного управління» магістрам кафедри стратегічного управління вдається переконати їх у тому, що сьогодні людина є головною метою і основним чинником суспільного виробництва.

Це посилює їх інтерес до формування світоглядних позицій, вивчення психології, інших соціально-гуманітарних дисциплін, прищеплює розуміння того, що такі знання стають сьогодні неодмінною складовою професійної компетенції. Систематичне використання педагогічних технологій аналізу конкретних ситуацій, де прояви людяності визначають найдоцільніше їх розв'язання, допомагає розвивати духовний світ студентів, зміцнює ціннісне ставлення до навчання і майбутньої професійної діяльності, сприяє формуванню і розвитку загальної і професійної культури. Все це дає вагомі підстави сподіватися, що більшість цих студентів дійсно становитиме нову національну еліту, активно розроблятиме і реалізовуватиме ефективну стратегію соціально-економічного і духовного відродження України.

**Висновки та результати досліджень** безпосередньо впливають з наведених міркувань, теоретичних положень і принципів та конкретних фактів і можуть бути сформульовані у такий спосіб.

По-перше, підготовка нової генерації національної еліти не є простою справою, оскільки суспільна довіра до освіти і авторитет знань опинилися на низькому рівні. Отже, така підготовка можлива тільки на надійних засадах і принципах аксіології освіти, яка визначає цінність знань і прагне відновити її у суспільній свідомості, визначає систему життєвих цінностей, що мають бути прищеплені кожному майбутньому фахівцеві в процесі отримання ним професійної підготовки у вищій школі.

По-друге, умовами успішного формування духовного світу студента і перетворення знань у стійкі погляди і переконання з тим, щоб їх неухильне дотримання стало моральнісною домінантою його життя і діяльності, мають бути чітко обрані цілі освіти, її спрямованість на забезпечення високого рівня професійної і соціальної компетенції майбутнього фахівця, рішуча ліквідація будь-яких проявів корупції в системі освіти, моральність відносин у педагогічному середовищі вищої школи і висока вимогливість.

По-третє, істотну роль мають відіграти рішуча перебудова викладання соціально-гуманітарних дисциплін та їх диференціація залежно від фахових особливостей майбутньої діяльності, забезпечення єдності і цілісності навчально-виховного процесу, його спрямування на формування високої загальної і професійної культури випускників, їх моральності і патріотизму. А це вимагає подальших досліджень з філософії освіти, зокрема з пошуку ефективних форм і засобів прищеплення студентам життєвих цінностей.

По-четверте, для успішного вирішення дійсно історичного завдання по соціально-економічному і духовному відродженні України вкрай необхідною умовою



постає його належне кадрове забезпечення, яким і має стати нова генерація національної еліти – професіонали, патріоти, моральні особистості.

**Список літератури:** 1. Краткий философский словарь / Под ред. А. П. Алексеева. – М.: Проспект, 2001. – 596 с. 2. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с. 3. *Ушинський К. Д.* Три елементи школи / К. Д. Ушинський // Твори. В 6 т. – Т. 1. – К.: Радянська школа, 1954. – 524 с. 4. *Ягупов В. В.* Педагогіка: Навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с. 5. *Стельмахович М. Г.* Теорія і практика українського національного виховання / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 196 с. 6. *Сисоєва С. О.* Освіта і особистість в умовах постіндустриального світу: Монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 7. *Пономарев А. С.* Общая и профессиональная культура в системе современного образования / А. С. Пономарев // Стратегия гуманизма / Под ред. В. И. Астаховой, Л. Л. Тovaжнянского. – Харьков: Изд-во НУА, 2004. – С. 153-192. 8. *Товажнянський Л. Л.* Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університету «Харківський політехнічний інститут» / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – 160 с.

О.С. Пономарьов

### **АКСІОЛОГІЯ ОСВІТИ І ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ**

Показано, що вирішення складних проблем соціально-економічного й духовного відродження України вимагає належного кадрового забезпечення. Ним має стати нова генерація національної еліти. Для її підготовки необхідна нова освітня парадигма і нова філософія освіти. Розглянуто роль цінностей освіти у розв'язанні оставлених проблем.

А.С. Пономарев

### **АКСІОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ**

Показано, что решение сложных проблем социально-экономического и духовного возрождения Украины требует нужного кадрового обеспечения. Им должно стать новое поколение национальной элиты. Для ее подготовки нужна новая парадигма и философия образования. Рассмотрена роль ценностей образования в решении поставленных проблем.

А. С. Ponomarev

### **AXIOLOGY OF EDUCATION AND NATIONAL ELITE FORMING**

It is shown that the decision of thorny problems of socio-economic and spiritual revival of Ukraine requires the necessary skilled providing. The new generation of national elite must become them. For its preparation a new paradigm and philosophy of education is needed. The role of values of education in the decision of the put problems is considered.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2010 р.*

УДК 002.6; УДК 929

*А.А. Мамалуй, С.Д. Гапоченко,  
А.Я. Дульфан, Ю.Е. Тверитникова  
г. Харьков, Україна*

### **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ГУМАНИЗАЦИИ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ**

Нашу цивилизацию все чаще называют "техногенной", имея в виду влияние техники на все ее аспекты и на человека, а также глубинные технические истоки ее развития. Сегодня уже не вызывает сомнения, что деятельность человека, осуществляемая в рамках техногенной парадигмы, ведет к деградации биосферы и не способна гарантировать существование человека в ее составе. Следует отметить, что именно в современной системе высшего технического образования наиболее ярко проявляются «профессиональные» деформации личности вследствие сугубо технократического мышления. Вместе с тем совершенно очевидно стремительно возрастающее влияние инженерной деятельности на биосферу. Поэтому жизненно важным становится создание новой гуманистически ориентированной системы инженерного образования, нацеленной не только на формирование профессиональных знаний и умений будущего специалиста, но и на развитие его духовности, экокультуры, включающей возврат утраченной целостности восприятия окружающего мира.

Таким образом, реформирование образования, обусловленное необходимостью корреляции образования с современным уровнем знаний о мире и о человеке, требованиями к современному образованному человеку, реалиями современного мира и культуры – объективное требование времени. Одним из важных направлений реализации концепции целостности в естественнонаучном образовании является его гуманизация, при которой исчезает традиционное противопоставление гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, специальных технических и технологических дисциплин; при которой содержание образования насыщается этическими (нравственными), эстетическими, ценностными и экологическими компонентами. Это предполагает отражение в содержании образования многообразных связей науки, искусства и других элементов культуры.

На кафедре общей и экспериментальной физики Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» активно ведется разработка концепции интегративной системы образования, предусматривающей интеграцию в новое качество всех условных составляющих традиционной системы образования: естественнонаучной, математико-информационной, гуманитарной и технической [1].

На первом этапе ставилась задача — определить какие известные взаимосвязи науки, ее истории и искусства, проектирующееся на предметное поле естественнонаучных дисциплин, изучаемых на начальной стадии обучения в технических университетах, могли бы быть включены в содержание высшего образования.

В результате было определено, что в качестве структурообразующей идеи, позволяющей эффективно интегрировать естественно-научное и гуманитарное знание и таким образом наполнить гуманистическим содержанием естественно-научные дисциплины, могут выступать принципы, определяющие логику развития науки как способа познания мира: эстетический принцип красоты, выполняющий в становлении естественнонаучного знания эвристическую роль через свои аспекты — гармонию, симметрию, простоту.

Кроме того, целесообразным является представление в курсах естественнонаучных дисциплин истории естественных наук как составной части культуры, информации о на-

учном творчестве, жизни и деятельности великих ученых, взаимосвязей между естественнонаучным познанием и сохранением культурного наследия. Рассмотрим эти положения более детально на примере одной из естественно-научных дисциплин — физике.

#### Принципы гармонии и симметрии в развитии физики

Экскурс в историю приводит к заключению, что принципы красоты, гармонии и симметрии выполняют эвристическую, регулятивную роль в эпистемологии физического знания. Так, Поль Дирак писал: «Я чувствую, что теория, если она правильна, должна быть красивой, так как мы руководствуемся принципом красоты, когда устанавливаем фундаментальные законы. Так, в исследованиях, опирающихся на математику, мы часто руководствуемся требованием математической красоты. Если уравнения физики некрасивы с математической точки зрения, то это означает, что они несовершенны и что теория ущербна и нуждается в улучшении. Бывают случаи, когда математической красоте должно отдаваться предпочтение (по крайней мере временно) перед согласием с экспериментом. Дело обстоит так, будто Бог создал Вселенную на основе прекрасной математики и мы сочли разумным предположение, что основные идеи должны выражаться в терминах прекрасной математики» [2].

Понятие гармонии как всеобъемлющей черты бытия, как существования единого в многообразии явлений окружающего мира сформировалось еще в Древней Греции. Тогда же возникла идея о том, что в основаниях гармонии лежит математический принцип — принцип симметрии. Симметрия рассматривалась как пропорциональное отношение, образованное натуральными числами, которое гармонизирует различные элементы в едином целом.

В.Гейзенберг отмечал: «То что, математическая структура, а именно рациональное отношение чисел, является источником гармонии, было, безусловно, одним из наиболее плодотворных открытий, сделанных в истории человечества вообще. Математическое отношение способно сочетать две первоначально независимые части в нечто целое и тем самым создать красоту. ... Так была высказана фундаментальная идея, составившая позднее основу всех точных наук» [3].

Первым шагом на пути постижения Гармонии мира стала механика Ньютона, объединившая земные и небесные движения. Второе Великое объединение – электродинамика Максвелла, объединившая электричество, магнетизм и оптику. Она вскрыла скрытую гармонию, показав, что две силы природы, совершенно различные на первый взгляд, могут быть различными проявлениями некой объединяющей их силы.

Параллельно наполнялось более широким и глубоким содержанием понятие симметрии. Так с механикой Ньютона в физику приходит понимание того, что законы природы обладают внутренней структурой, называемой в современных терминах принципом инвариантности. Инвариантность - это неизменность законов физики по отношению к определенным преобразованиям. Так механический принцип относительности Галилея устанавливает инвариантность законов Ньютона по отношению к инерциальным системам отсчета. Позже Х. Лоренц (1904) доказал, что таким свойством обладают и электродинамические явления. Исследование инвариантных свойств уравнений Максвелла привело А. Пуанкаре (1915) к группо-теоретической концепции симметрии — одной из наиболее эффективных концепций современной физики. Она применима не только к пространственным фигурам, но и к абстрактным объектам — математическим уравнениям.

Идея постижения гармонии мироздания — единой теории Вселенной — была нитью Ариадны в лабиринте множества явлений для физиков на протяжении тысячелетий. Она прошла путь от наивных представлений древних греков о существовании первоэле-

мента до теорії суперструн, об'єднующої все відомі чотири фізичні взаємодії.

Однак фундаментальна роль принципу симетрії в відкритті законів природи була осмислена тільки в ХХ столітті. В зв'язі з розвитком теорії груп симетрії було дано визначення як «інваріантності по відношенню до певної групи перетворень».

Таким визначенням симетрії дозволяють використовувати це поняття не тільки до просторовим фігурам, але і до абстрактним поняттям, таким як математичні рівняння. Дослідження інваріантних властивостей фундаментальних рівнянь фізики привело до розуміння ієрархії нашого знання про світ: закони природи встановлюють структуру або взаємозв'язок в світі явищ, а принципи симетрії надають структуру законам природи, тобто встановлюють між ними внутрішню зв'язок. Це відкриття обумовило появу нової методології наукового пізнання — висновок закону природи шляхом вибору найбільш простого інваріантного рівняння. Вперше ця методологія була застосована А. Ейнштейном при розробці загальної теорії відносності. Ця робота Ейнштейна, на думку Ю. Вайнера, ознаменувала поворотний момент в теоретичній фізиці. *До того часу природно було висувати принципи інваріантності з законів руху, відкритих експериментально.*

Особлива роль симетрії в вивченні законів природи стала ще більш очевидною після того, як в 1919 р. Емма Нетер довела, що кожному закону збереження відповідає певний вид симетрії. Наприклад, закон збереження енергії обумовлений однорідністю часу, закон збереження імпульсу — однорідністю простору. Внаслідок цього пошук законів збереження в якійсь теорії тепер зводиться до вивчення симетрії цієї теорії.

Спроби систематизувати елементарні частинки привели фізиків до усвідомлення факту, що всі відомі сили можна розглядати як способи, якими в природі підтримуються різні види симетрій. *На цьому шляху були досягнуті значимі успіхи в створенні єдиної теорії Всесвіту.*

Слід також зауважити, що поняття симетрії використовують всі без винятку напрями сучасної науки. Принцип симетрії грає важливу роль не тільки в фізиці і математиці, але і в хімії і біології, техніці і архітектурі, живописі і скульптурі, поезії і музиці. Відомий математик Г. Вейль утверджував, що «симетрія це ідея, з допомогою якої людина протягом століть прагнув досягти і створити порядок, красу і досконалість».

Крім того, згідно сучасним уявленням процеси самоорганізації матерії пов'язані з спонтанними порушеннями симетрії. Все розвиток Всесвіту, від його народження до сучасного стану, представляє собою послідовність порушень симетрії. Результатом є поява все більшого різноманітності матеріальних структур з первинної єдиної цілісної високосиметричної структури. Це твердження можна поширити і на виникнення життя, різних створінь, мов, культур, релігій і т.д. Можна сказати, що все існуюче зараз є результатом порушення симетрії.

Таким чином, є всі складові, необхідні для того, щоб розглядати категорію інваріантності не тільки як поняття математики і природознавства, але і як загальнонаукову категорію, яка грає важливу роль, як в області побудови, так і в області функціонування наукового знання.

В сучасній науці давньогрецька ідея про те, що гармонія і симетрія є структурними елементами реальності заповнюється конкретним змістом. В

общем, эстетические принципы гармонии и симметрии занимают одно из центральных мест в методологии научного знания. Поэтому они могут рассматривать в качестве базовой идеи для гуманизации технического образования.

На кафедре общей и экспериментальной физики НТУ «ХПИ» активно прорабатывается идея симметричного подхода для организации курса общей физики. В частности, нами уже разработан курс истории физики, в котором развитие физики рассматривается в ракурсе изложенных идей. Изучается возможность симметричной формулировки классической механики.

#### Принцип историзма в курсе общей физики

Современное науковедение выделяет такой тип научной школы как научно-образовательная школа – интеллектуальное объединение людей, профессиональный творческий союз представителей разных поколений в котором научные исследования объединяются с преподаванием, характеризующееся общностью подходов для решения проблем, стилем работы и мышления, оригинальностью идей, объединенных одинаковым отношением к своей специальности, преподаванию, студентам, жизни вообще [9].

Научно-образовательная школа кафедры общей и экспериментальной физики Национального технического университета «ХПИ» возникла в 1885 году и явилась первопроходцем в деле преподавания общей физики будущим инженерам. Занимаясь активными научными исследованиями, подготовкой научно-педагогических кадров для ХПИ и других технических вузов Украины, ведущие педагоги кафедры на протяжении всех лет её существования уделяли большое внимание методике преподавания курса общей физики в техническом вузе, к чему их обязывала роль ХПИ как флагмана украинского инженерной науки.

В 1885 г. для преподавания в институте курса физики на должность адъюнкт-профессора был приглашен магистр физики приват-доцент Харьковского университета Александр Константинович Погорелко. Физика изучалась студентами на I и II курсах, учебным планом предусматривалось 3 лекционных часа в неделю, т.е. курс физики был рассчитан примерно на 200 часов. В курс физики входили механика, молекулярно-кинетическая теория и термодинамика, учение о звуке, жидкостях и твердых телах. Контроль качества знаний производился на четырех, так называемых, репетициях, проводимых в течение года (репетиция-коллоквиум) и экзаменах, в конце каждого курса. Требования к студентам предъявлялись весьма высокие, о чем свидетельствует следующий факт: в 1885 г. 85 % абитуриентов на вступительных экзаменах по физике получили отличные и хорошие оценки, а качественная успеваемость по физике после I курса составила лишь 24 % (абс. - 61 %). В физическом корпусе тогда размещались: физический кабинет, 2 физические лаборатории, большая двухсветная физическая аудитория, механическая мастерская для изготовления приборов, комнаты для опытов и квартиры для работающих в этом корпусе. Приступив к заведованию физическим кабинетом, А.К. Погорелко приложил много усилий к его оснащению. Ежегодно закупались различные приборы и установки за границей, заказывались отечественным заводам и фирмам, изготавливались в собственной мастерской.

В 1889 г. Учебный Комитет Института принимает решение расширить курс физики, введя в него «Общее учение об электричестве» и «Основания теории света» без увеличения общего числа часов. Представляют интерес программы этих дополнительных глав. Кроме того, вводится для студентов III курса электротехника (2 ч. в неделю) с практическими занятиями (необязательными). Так как лекции по физике и электротехнике «должны сопровождаться показом физических аппаратов и демонстрацией значительного числа опытов», проф. А.К. Погорелко ходатайствует о назначении Лаборанта

при Физическом Кабинете. Первым Лаборантом в 1891 г. стал доктор философии Эрлангенского университета ассистент Мюнхенского высшего технического училища Николай Петрович Клобуков. В 1891 г. устроенная при Физическом Кабинете метеорологическая станции «вошла в сношения с Главной Физической Обсерваторией, и адъюнкт-профессор А.К. Погорелко производил непрерывные регулярные метеонаблюдения, результаты которых печатались в бюллетенях Главной Обсерватории».

А.К. Погорелко и Н.П. Клобуков ведут научные исследования: первый - в области обработки материалов, второй - по электрохимии, причем результаты опытов «над дублением кожи при помощи электричества» находят практическое применение. А.К. Погорелко в 1891 г. издал литографированные курсы «по части общего курса физики, по теории электричества и электротехнике». Физический Кабинет «становится центром, куда стягиваются желающие произвести какие-либо исследования технический вопросов». В 1897 г. на 3 курсе под руководством адъюнкт-профессора А.К. Погорелко и лаборантов В.П. Пашкова и И.П. Попова вводятся лабораторные занятия по физике.

В связи с увеличением контингента (на каждом курсе по 300 студентов), в 1898 г. начинается строительство пристройки при физическом Корпусе, которое было окончено в 1902 г.

В 1900 г. А.К. Погорелко и Н.П. Клобуков «с ученой целью» были командированы в Париж на Всемирную выставку, откуда привезли для своих лабораторий большое количество приборов, часть из которых хранятся на кафедре и сегодня.

После избрания А.К. Погорелко Городским Головой г. Харькова на должность Профессора Физики приглашается Экстраординарный профессор Новороссийского университета Николай Дмитриевич Пильчиков.

Годы заведования Н.Д. Пильникова (1902—1908) являются наиболее яркими и плодотворными в дооктябрьский период. Н.Д. Пильников был выдающимся ученым с мировым именем, широко эрудированный, прекрасный лектор и блестящий экспериментатор, он достойно продолжил и развил научную и педагогическую деятельность А.К. Погорелко. Его научно-исследовательская работа охватывает многие разделы физики, метеорологии, геофизики, причем большая часть его трудов соединяли экспериментальные исследования с их теоретической и практической разработкой.

В 1909 г., после трагической смерти Н.Д. Пильникова, его преемником стал преподаватель П.В. Шепелев. За годы его заведования (1909-1914) на кафедре литографическим способом были изданы учебники по элементарной физике, физике и электростатике, Методические указания к лабораторным задачам, велась научно-исследовательская работа в различных областях физики.

В 1910 г. П.В. Шепелев и Л.Г. Запорожцев (преподаватель физики) были участниками II Менделеевского Съезда по общей и прикладной химии и физике. С 1914 года по 1916 год в тяжелое время Первой Мировой войны преподавание физики в институте велось совместителями. С 1916 г. по 1920 г. заведование Физическим Кабинетом и лабораторией было сосредоточено в руках Доктора Философии Геттингенского университета Адъюнкт-профессора Чеслава Владиславовича Речинского. Речинский сделал установку и «начал исследования, имеющие целью изучить химические соединения, образующиеся при прохождении электрического тока через разреженный газ».

После тяжелейших для страны событий гражданской войны с 1921 г. кафедрой физики начинает заведовать профессор Михаил Иванович Сахаров. Он и доцент Сергей Васильевич Борисоглебский все свои силы и знания отдают, главным образом, слушателям рабфака. которые за 2-3 года должны были пройти курс гимназии или реального училища. В поисках наиболее эффективных методов обучения переходят от лекционной системы к

активным методам обучения, вводятся практические занятия с решениями задач. На кафедре начинает оживать научная работа.

В 1930 г. на базе Харьковского технологического института в связи с развитием высшей школы в СССР создается 7 новых институтов. Кафедра физики разделяется на кафедры физики Харьковского электротехнического института (ХЭТИ), Харьковского механико-металлургического института (ХММИ) и Харьковского химико-технологического института (ХХТИ). Проф. Сахаров М.И. возглавил кафедру физики ХЭТИ. Кафедра Физики ХЭТИ создала по тем временам образцово оборудованную физическую лабораторию и лекционную аудиторию. Лабораторные работы велись фронтальным методом по методическим указаниям, составленным сотрудниками кафедры. Впоследствии методические описания работ были изданы в виде сборника. Очень большое внимание проф. Сахаров М.И. уделял количественному росту и качественному совершенствованию лекционных демонстраций. В этой работе особенно деятельное участие принимали ассистенты Аполлосов В.П. и Неговорова О.А.

В 1928 году кафедру физики ХЭТИ посетил известный физик Поль Ланжевен, который отметил высокий уровень постановки лабораторных задач и оборудования, подчеркнув, что вся эта большая работа проведена без импортного оборудования.

В 1936-1937 годах был издан учебник физики, составленный проф. Сахаровым М.И., который был рекомендован для всех технических вузов. Составлялись методические разработки, задачки для проведения занятий и др. методические пособия. Весь методический материал впоследствии был оформлен в виде отдельной книги «Методика преподавания физики в ХЭТИ». (2 издания: первое - 1934 г. и второе - 1935 г.).

В тесном сотрудничестве с коллективом УФТИ (руководитель работ акад. Лейпунский А.М.) возрождается научная работа кафедры.

Кафедрой физики ХХТИ с 1930 года заведовал доц. Латышев участник широко известного эксперимента по расщеплению ядра искусственно ускоренными заряженными частицами (УФТИ, 1932 г). Затем заведующим кафедрой становится проф. Пинес Б.Я. С мая 1934 года заведование кафедрой было поручено проф. Сахарову. (по совместительству). На кафедре физики ХХТИ активно работали Ландау Л.Д., впоследствии лауреат Нобелевской премии, Лифшиц Е.М., впоследствии академик АН СССР — авторы всемирно известного курса теоретической физики. Физику в ХПИ преподавал и И.В. Савельев, автор трехтомного курса общей физики — настольного учебника будущих инженеров и по сегодняшний день.

В 1941 году в связи с началом войны и эвакуацией частично оборудование физической лаборатории ХЭТИ сотрудники кафедры перенесли в помещение каф. физики ХММИ, а часть — под руководством проф. Сахарова закопали во дворе ХММИ. За спасение оборудования в условиях оккупации Сахаров был награжден орденом «Знак Почета». С 1946 по 1949 год во главе кафедры ХХТИ стоял проф. Гарбер Р.И. В период эвакуации института в г. Чирчик обязанности зав. кафедрой исполнял Итин С.Г.

После реэвакуации лаборатория кафедры была восстановлена. В 1947-1950 гг. уже начали проводиться и научно-исследовательские работы, введены должности инженеров кафедры, которыми были созданы установки для работы в области порошковой металлургии.

В 1950 году из отдельных институтов образовался ХПИ. Заведовать кафедрой стал М.И. Корсунский. С приходом на кафедру М.И. Корсунского работа кафедры оживилась и в области научно-методической, и в области научной работы. Его доклады на физические темы всегда отличались простотой изложения, глубоким физическим и философским содержанием и доступностью объяснения самых сложных понятий. Для научной

работы им были сформулированы 3 научных темы: 1) Исследование свойств полупроводников в тонких слоях; 2) Исследование в области газового разряда, 3) Рентгеноспектральные исследования.

К проведению научных исследований на кафедре физики в начале 50-х годов были привлечены асс. Н.С. Пастушук, А.И. Харченко и Л.Б. Литвинова, Мохов Г.Д. Они создали высоковольтную установку для напыления пленок, причём большую часть аппаратуры создавали по чертежам в мастерской кафедры. В последующем эта исследовательская работа привела к открытию аномальной фотопроводимости - нового явления в физике полупроводников и к оформлению на кафедре проблемной лаборатории физики полупроводников.

Заведующий кафедрой проф. Корсунский М.И. уделял внимание не только развитию научной работы, но и развитию методической работы, повышению теоретического и методологического уровня преподавания, развитию учебных лабораторий. Коллективом преподавателей было подготовлено много методических материалов, способствовавших улучшению качества учебного процесса.

Обширный материал по истории физики, эстетическим аспектам физики и истории кафедры общей и экспериментальной физики позволяет существенно обогатить и оживить курс общей физики, читаемый студентам 1 и 2 курсов всех специальностей НТУ «ХПИ», наполнить его гуманистическим содержанием.

**Список литературы: 1.** Стратегия гуманизма: (Из опыта работы научно-учебного комплекса НТУ «ХПИ» — ХГУ «НУА») / [Авт. коллектив: В. И. Астахова, Е. В. Астахова, Л. А. Белова и др.]; Под общ. ред. В. И. Астаховой, Л. Л. Тovaжнянского. Нац. техн. ун-т «ХПИ», Нар. укр. акад. - Х.: Изд-во НУА, 2004. **2.** Дирак П.А.М. Воспоминания о необычайной эпохе. М.: «Наука», Гл. ред. физ-мат.лит., 1990. **3.** Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М., 1987. **4.** *Quine W.V.O. Ontological Relativity // The Journal of Philosophy.* 1968. Vol. LXV, № 7. P. 185-212. **5.** Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983. С.408–420. **6.** Эйнштейн А. Собрание научных трудов, т. 4, М., «Наука», Гл. ред. физ-мат.лит., 1967. **7.** Котина С.В. Действие принципа красоты в организации и построении естественнонаучной теории // Философские исследования. 1999, № 2. С.132-145. **8.** Архив кафедры ОЭФ. **9.** Ю.Ранюк. Лаборатория №1. акта 2001.588с.

А.А. Мамалуй, С.Д. Гапochenko, А.Я. Дульфaн, Ю.Е. Тверитникова

### О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ГУМАНИЗАЦИИ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье рассмотрены два важнейших аспекта гуманизации высшего технического образования – интеграция естественно-научного и гуманитарного знания на базе эстетических принципов красоты, гармонии и симметрии и привлечение к курсам естественно-научных дисциплин, истории естественнонаучных наук как составляющей части культуры, информации о научном творчестве, и жизни великих ученых, в том числе ученых, работавших на кафедре общей и экспериментальной физики НТУ «ХПИ».

А.О. Мамалуй, С.Д.Гапochenko, А.Я. Дульфaн, Ю. Е. Тверитникова  
**ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ КУРСА ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ**

В статті розглянуті два важливих аспекти гуманізації вищої технічної освіти — інтеграція природо-наукового та гуманітарного знання на базі естетичних принципів краси,



гармонії та симетрії та залучення до курсів природо-наукових дисциплін, історії природознавчих наук як складової частини культури, інформації про наукову творчість, та життя великих вчених, зокрема вчених, які працювали на кафедрі загальної та експериментальної фізики НТУ «ХПІ».

A.A.Mamalui, S.D.Gapochenko, A.Ya.Dulfan, Yu.Ye. Tverytnykova

### **ABOUT SOME ASPECTS OF HUMANIZATION OF GENERAL PHYSICS COURSE**

There are considered two possible aspects of humanization of high technical education — integration of the natural sciences and the humanities on the basis of aesthetical principles of beauty, harmony and symmetry and inclusion the history of natural sciences as the constituent of general culture, information about the scientific creative work and life of great scientists, particularly the scientists, working at the Department of General and Experimental Physics of NTU «KhPI» to the course of physics.

*Стаття надійшла до редакції 20.01.2010*

**УДК 378.141**

*Є.В. Воробйова, Н.В. Підбуцька  
г. Харків, Україна*

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ – БАЗОВИЙ ПРИНЦИП РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

**Постановка проблеми.** Освіта – це один з важливіших соціальних інститутів, що забезпечують культурну наступність поколінь й готовність людини до виконання соціальних і професійних ролей. Особливості сучасної системи освіти полягають у тому, що її реформування відбувається на фоні високої динаміки змін у суспільстві, неоднорідності та обмеженості ресурсів освітніх організацій. У таких умовах число нових проблем і породжених ними нових задач, над вирішенням яких доводиться працювати освітнім установам, невпинно зростає.

**Аналіз досліджень і публікацій** свідчить, що дослідження шляхів удосконалення управлінського процесу на різних рівнях діяльності освітніх організацій стає актуальною проблемою сучасного менеджменту в освіті. Проблеми освітнього менеджменту у своїх роботах розглядають відомі фахівці педагогічної та психологічної науки. Зокрема, проблему професійно-педагогічної підготовки керівників системи освіти досліджують Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, І.П. Підласий, М.М. Поташник, А.М. Столяренко. Проблеми оптимізації діяльності навчальних закладів у контексті удосконалення освітнього менеджменту розробляють В.В. Олійник, В.П. Симонов, Л.М. Карамушка, Л. Калініна, О.М. Капітанець.

**Метою даної статті** є аналіз діяльності освітніх організацій у сучасних умовах та визначення основних напрямів ефективного педагогічного менеджменту, як вирішального фактору їх розвитку.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Поняття “менеджмент” вже укорінилось в нашому житті як процес, що характеризує управлінський вплив переважно на соціальні системи. Більшість людей поняття “менеджер”

ототожують з образом керівника нового покоління, який використовує у своїй роботі сучасні гуманістичні підходи до управлінського процесу.

На думку провідних американських спеціалістів, менеджмент – це не управління предметами, а організація та управління працею людей, це система щоденного та перспективного планування, прогнозування й організації виробництва, реалізації продукції і послуг з метою отримання максимального прибутку (матеріального, інтелектуального, духовного).

Аналіз наукових джерел [1, 2, 3, 4] свідчить, що існує багато різних визначень менеджменту залежно від так званої школи управління (табл.).

Таблиця

Сутність та зміст поняття “менеджмент”

Інваріанти поняття “менеджмент”				
Наука та мистецтво	Процес	Функція	Апарат управління	Категорія людей
мистецтво, що, як будь-яка наука, базується на концепціях, теоріях, принципах, формах, методах	інтеграційний процес з професійного формування організації та управління нею, відповідно до цілей із використанням визначених засобів	виконання функцій планування, організації, координації, мотивації, контролю праці робітників для досягнення організаційних цілей	ефективне використання та координація всіх ресурсів організації (людських, матеріальних, фінансових тощо) для досягнення її цілей	менеджери, робота яких полягає в організації та управлінні зусиллями всього персоналу для досягнення цілей

Таким чином, з одного боку, менеджмент можна розглядати як науку, що робить вагомий внесок у розвиток суспільних відносин та сприяє реалізації суспільних потреб, а з іншого – як процес, що здійснюється апаратом управління чи категорією людей засобами реалізації визначеної системи функцій. У свою чергу, цей процес є об’єктом дослідження науки менеджменту з метою його вдосконалення та адаптації до суспільних потреб.

На сучасному етапі розвитку суспільного життя однією з провідних галузей менеджменту стає освітній, який має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Така специфіка зумовлена особливостями предмету, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти. *Предметом* праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб’єкта управління. *Продуктом* праці менеджера є інформація про навчально-виховний процес. *Знаряддям* праці є слово, мова, методичне, інформаційне і матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу. *Результатом* праці менеджера є рівень грамотності, вихованості та розвитку об’єкта менеджменту – учнів. Менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. Фахівці з проблем освітнього менеджменту виділяють такі його функції: 1) прийняття розумного рішення; 2) організація виконання прийнятих рішень, створення належних умов для ефективної роботи освітнього закладу, кожного учасника освітнього процесу, забезпечення мотивів та стимулів їх діяльності; 3) контроль виконання рішень.

Розвиток теорії управління освітою викликав безліч трактувань цього явища, внаслідок чого й у практичній діяльності керування освітнім процесом виникли такі поняття, як педагогічний менеджмент, дидактичний менеджмент, менеджери освіти, навчально-

пізнавального, навчально-виховного процесів. Педагогічний менеджмент розвивається в межах освітнього менеджменту, має свою специфіку у зв'язку з виконанням особливої функції – створення систем управління педагогічними процесами.

За визначенням В.П. Симонова [5, с. 29] “педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності”. На думку автора, освітній процес – це сукупність таких складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного і самоосвітнього процесу.

Таким чином, об'єктом педагогічного менеджменту є управління педагогічними системами, що функціонують в умовах ринку. Предметом педагогічного менеджменту є протиріччя, закономірності, відносини процесу управління навчальними закладами та освітніми організаціями. Тому, у контексті досліджуваної проблеми, важливо проаналізувати сутність і зміст освітніх організацій.

Загалом, організація – це складний механізм, у якому переплетені різні інтереси особистості та груп, стимули та обмеження, жорсткі технології та інновації, безумовна дисципліна та вільна творчість, нормативні вимоги та неформальні ініціативи. Її розвиток є продуктивним за умов наявності обґрунтованої стратегії та ефективного використання наявних ресурсів. Існують різні трактування терміну “організація”. По-перше, його використовують для характеристики діяльності з упорядкування всіх елементів певного об'єкту у часі та просторі. У такому контексті організація тотожна із поняттям “організовувати”. По-друге, організація досліджується як об'єкт, що має упорядковану структуру, у якому співіснують різні зв'язки (фізичні, технологічні, економічні, правові тощо) та людські ресурси. В рамках управлінського процесу організація визначається як його складова й передбачає структурування діяльності всіх систем (соціальної, економічної, технологічної тощо) та забезпечення ефективної взаємодії між ними для досягнення визначеної мети.

Визначаючи зміст та специфіку освітніх організацій доцільним вважаємо зазначити, що такі організації на відміну від інших типів відрізняються особливістю й складністю місії, яка полягає у забезпечення навчання, виховання та розвитку особистості. Кінцевим продуктом функціонування освітньої організації, як зазначає Л.М. Карамушка, “...є “живий” об'єкт, особистість – соціальна особа, залучена до суспільних стосунків, діяч (суб'єктів) цих стосунків” [6, с. 120].

В рамках аналізу розвитку освітніх організацій доцільним вважаємо розглянути особливості їхнього управлінського процесу. Як відомо з теорії організаційного розвитку та практики управління будь-яка організація має внутрішню (рис. 1) та зовнішню структуру управління, що впливає на ефективність її діяльності.

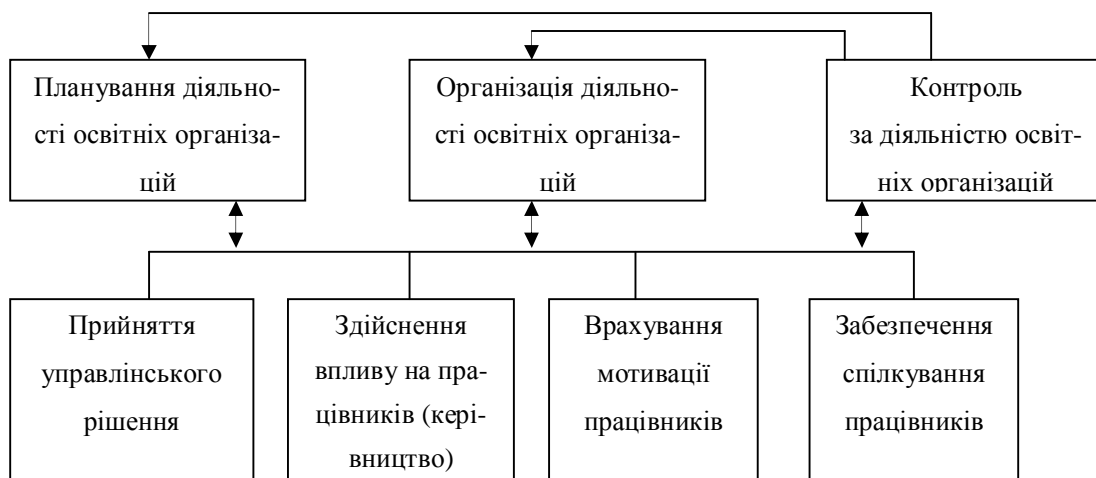


Рис. 1. Внутрішня структура управління освітніми організаціями [6, с. 107]

Аналізуючи наведену структуру управління можна зазначити, що вона має два рівні: базовий та психологічний. Управлінський процес внутрішньої структури слід розглядати як єдиний, що реалізується у взаємодії рівнів. Тому важливим стає визначення задач та ефективних шляхів реалізації місії освітніх організацій.

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу сьогодення визначається формуванням сучасних управлінських відносин, зростання керованості цього процесу. На думку більшості дослідників з означеної проблеми [7], процес керівництва складними імовірнісними системами (навчальна група, навчальне середовище, навчальний процес) за допомогою простих методів (впливає з кібернетичного закону розмаїтості, відкритого У.Ембі) не буде ефективним. Пізнання законів взаємодії елементів цих систем має своєю кінцевою метою використання їх на практиці на будь-якому рівні освітньої системи, у тому числі й на рівні навчальної групи.

Розв'язання такої задачі можливе за умов орієнтації керівників не на авторитарний зовнішній вплив на людей, їхню діяльність та поведінку, а на ефективну взаємодію з ними, що здатна стимулювати зустрічну активність учасників освітнього процесу, забезпечити їх прагнення до саморозвитку. Як відомо, об'єктом управління педагога виступає не учень (студент), а його пізнавальна діяльність. Тому викладачеві як суб'єкту управлінського процесу необхідно володіти управлінськими знаннями, знати закони та принципи розвитку освітніх систем і систем управління освітніми організаціями. Ці знання та їх застосування на практиці дозволить суб'єкту управління зрозуміти еволюцію взаємодії всіх частин освітньої системи.

Таким чином, головним призначення педагогічного менеджменту в освітніх організаціях є створення ефективного освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам та суспільним потребам. Безпосередньо управління в освітніх організаціях передбачає координацію діяльності всіх її компонентів: 1) *ресурсів* (людських, економічних, інформаційно-методичних, матеріально технічних тощо); 2) *навчально-виховного процесу* (технологія навчання); 3) ефективного використання *продукту освіти*.

**Висновки даного дослідження та перспективи подальших розробок з даного напрямку.** Проведений аналіз поставленої проблеми дозволяє констатувати необхідність розробки ефективних програм розвитку освітніх організацій на основі законів та принципів педагогічного менеджменту, що передбачає створення необхідних умов для ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи. Перспективу подальшої розробки шляхів удосконалення діяльності освітніх організацій вбачаємо у дослідженні проблеми розвитку та впровадження педагогічного менеджменту на рівні навчально-виховного процесу.

**Список літератури:** 1. Андрушків Б.М. Основи менеджменту / Б.М. Андрушків, О.Е. Кузьмін – Львів : “Світ”, 1995. – 294 с. 2. Будди Д. Основи менеджменту / Бодди Д., Пзй-тигон Р. ; пер. с англ. Ю.Н. Каптуревського. – СПб : Изд-во “Питер”, 1999. – 810 с. 3. Мартиненко Н.М. Основи менеджменту: [Учебник] / Н.М. Мартыненко. – К.: Каравела, 2003. – 496 с. 4. Мескон М.Х. Основи менеджменту: [пер. с англ.] / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури – М.: Дело, 1997. – 704 с. 5. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: [Учебное пособие] / В.П. Симонов. – М., 1997. – 216 с. 6. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: [Навч. посібник] /Л.М. Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с. 7. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: [Учебное по-

собие] / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. Под ред. Т.И. Шамовой. – М., 2002. – 354 с.

Є.В. Воробйова, Н.В. Підбуцька

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ – БАЗОВИЙ ПРИНЦИП РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

У статті проаналізовано актуальну проблему розвитку педагогічного менеджменту. Визначені напрями його розвитку з метою ефективності функціонування освітніх організацій. Намічено цілі подальших досліджень поставленої проблеми у контексті удосконалення управлінського процесу в освітніх організаціях.

Е.В. Воробьева, Н.В. Подбуккая

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ – БАЗОВЫЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

В статье проанализирована актуальная проблема развития педагогического менеджмента. Определены направления его развития для эффективности функционирования образовательных организаций. Намечены цели дальнейших исследований поставленной проблемы в контексте совершенствования управленческого процесса в образовательных организациях.

Y. Vorobyova, N. Pidbutska

### **PEDAGOGICAL MANAGEMENT BASIS OF DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

In article the actual problem of development of pedagogical management is analysed. Directions of its development for efficiency of functioning of the educational organisations are defined. The purposes of the further researches of the put problem in a context of perfection of administrative process in the educational organisations are planned.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2010*

**УДК 378**

*М.П. Згурская  
г. Харьков, Украина*

### **ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Общая постановка проблемы.** В системе высшего образования одной из центральных проблем является проблема формирования и повышения уровня профессиональной культуры преподавателя вуза, т.к. инновационные процессы, происходящие в педагогической теории и практике, предъявляют серьезные требования к подготовке будущих преподавательских кадров, особенно в высшей школе. Приобретают особую актуальность проблемы, связанные с изучением различных характеристик профессионально-педагогической культуры преподавательских кадров. Формирующаяся парадигма образования предполагает, что они должны обладать качествами подлинного интеллигента, со-

четать необходимый профессионализм и высокий уровень общей культуры. В условиях реформирования нашего общества и высшей школы существенно повысилась социальная роль образования. Его эффективность и направленность определяют перспективы развития самого общества. Но преобразования не должны сводиться только к обновлению организационных структур и появлению многообразия типов высших учебных заведений. Приоритетными целями становятся: а) развитие общекультурных компонентов в содержании образования; б) развитие личностной зрелости обучающегося, основанной на ценностно-этической ориентации. Коренной проблемой для достижения этих целей становится личность самого педагога.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью разрешения создавшегося противоречия между новыми требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности педагога, самому преподавателю, его способности к профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию в мире культуры, конструированию и осуществлению культуросообразных, гуманистически направленных педагогических систем и технологий и реальным уровнем профессиональной культуры преподавателя, его готовности решать современные задачи высшей школы.

Социальный заказ на преподавателей высшей школы, владеющих не только фундаментальными техническими знаниями, глубокими знаниями в области преподаваемых предметов, но и адекватной психолого-педагогической культурой очень велик. Актуальность овладения педагогическими знаниями очевидна в связи с осознанием того, что современный преподаватель должен понимать теоретико-педагогические проблемы, владеть педагогическим понятийным аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях, основных составляющих педагогического процесса (цель, содержание, метод, средство, контроль и т. д.).

В настоящее время в связи с модернизацией образования большое внимание уделяется профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. В нашей стране высшее профессиональное образование переходит в новую фазу, становится образованием принципиально новой модели, нового поколения, это обусловлено не только вступлением Украины в Болонский процесс, но и сменой парадигмальной модели обучения: от квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному. В проблеме повышении профессионализма преподавателя высшей школы вопросы ключевых компетенций и их роль в формировании педагогической культуры играет важную роль.

В свете вышесказанного назрели определенные вопросы. Что такое педагогическая культура? Как она соотносится с профессиональной и профессиональными компетенциями преподавателя высшей школы? Существуют ли противоречия между этими понятиями и способы их преодоления?

**Связь этой проблемы с научными и практическими задачами.** Задача обусловлена как существенными изменениями в отечественной образовательной системе, связанными с общей демократизацией общественной жизни, так и особенностями переживаемого Украиной периода, когда прежние профессиональные и ценностно-нравственные ориентации стали отходить в прошлое, а идущие им на смену новые еще находятся на этапе становления.

Требования, предъявляемые к инженеру XXI века, сформулированы Европейской Федерацией национальных инженеров (ФЕАНИ). Фактически сложившаяся модель подготовки инженеров в отечественной высшей школе нуждается в серьезном совершенствовании. В настоящее время преподавательский состав технических вузов сформирован, как правило, из специалистов с высшим образованием в определенной области, которая никак не связана с преподавательской деятельностью. Часто определяющим является мнение,

что методы изучаемой науки вполне могут считаться методами обучения в вузе, что ведущими должны быть научные и практические проблемы специальности, что ведет к одностороннему подходу в образовании и не является решением проблемы.

В соответствии с формирующейся новой – социокультурной – образовательной парадигмой высшее техническое образование требует соединения технологической и гуманитарной грамотности, сам по себе научно-технический прогресс, без духовного и культурного развития обучающегося, не способен решить наиболее острые проблемы общества и личности. Особенно остро эта проблема стоит в вопросе подготовки профессиональных педагогических кадров для технических (непедагогических) вузов. В связи с этим растут профессиональные требования к педагогической подготовке преподавателя такого вуза.

**Анализ состояния исследований и публикаций.** Понятие «педагогическая культура» в последнее время широко вошло в образовательный дискурс. Достаточно сказать, что мы встречаем его на первых же страницах учебника по истории педагогики для вузов. Там говорится, что в прошлом выдвигалось немало идей, способствовавших повышению педагогической культуры, а также что изучение истории педагогики играет большую роль в повышении педагогической культуры преподавателя [3, 4, 5]. Правда, смысл самого понятия «педагогическая культура» в этом издании не раскрыт. Не упоминается она и на страницах современных фундаментальных изданий, например, новейшей «Российской педагогической энциклопедии». Среди огромного количества публикаций, посвященных тем или иным аспектам педагогической деятельности, осмысление педагогической культуры практически отсутствует. Понятие «педагогической культуры» еще не получило научного обоснования и не вошло в категориальный аппарат педагогики. Как в педагогике, так и в философии эта сторона человеческой культуры все еще имеет неопределенный, интуитивно постигаемый характер, в то время как назрела необходимость перейти к ее серьезному научному анализу. Разумеется, осуществить его можно лишь в результате совместной деятельности ученых ряда специальностей.

Решению этой задачи посвящены труды, в основном рассматривающие педагогическую культуру широко, как часть общечеловеческой культуры и мирового педагогического опыта, часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись необходимые человечеству способы творческой педагогической деятельности людей. Педагогическая культура в этом аспекте рассматривается как, как смена культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как история педагогической науки и образования, как смена образовательных парадигм [6].

Частные приложения этих общих принципов касаются как правило высших учебных заведений педагогического профиля и рассматривают повышение уровня педагогической культуры будущих учителей [2, 4].

Профессионально-педагогическая культура называется основополагающим фактором в технологии обучения [9].

Вопросы повышения педагогической культуры преподавателей непедагогических вузов, которых готовят, по сути, только в рамках самих вузов, остаются открытыми.

Исследователи сейчас начинают не только изучать компетенции, выделяя от 3-х до 37 [1, 6] видов, но и строить обучение, имея в виду конечный результат процесса образования как формирование компетенций [6, 10].

Понятие профессиональной компетентности педагога формулируется в литературе следующим образом: «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагоги-

ческого сознания» [7 с. 62.] В большинстве источников, посвященных анализу компетентностного подхода, прослеживается ориентир на современные подходы гуманистической педагогики при определении и формировании профессиональной культуры педагога: «Гуманистическая мотивация должна преобладать в структуре личности педагога над предметной» [4 с.32-42.]. Темпы и содержание проводимых в вузах изменений не соответствуют объективным потребностям в них. И немаловажную роль в сдерживании этих процессов играет отсутствие у преподавателей необходимой профессиональной и, в первую очередь, педагогической компетентности. Вместе с тем педагогическая компетентность у большинства преподавателей высшей школы формируется стихийно, что существенно тормозит процесс повышения квалификации педагогических кадров. В силу не совсем четко очерченных рамок понятия педагогической культуры, последняя часто смешивается и перекрывается понятием педагогической компетенции.

**Цель данной работы** состоит в том, чтобы показать некоторые возможные точки соприкосновения понятий педагогическая культура, профессиональная культура, ключевые компетенции, в особенности те из них, что имеют культуротворческие аспекты и функции, осмысливая их при помощи теоретико-методологического анализа интересующего феномена.

**Основной материал.** Необходимость исследования в сфере педагогической культуры обусловлена ее реальным состоянием в практической педагогической деятельности преподавателей как субъектов обучения и воспитания. Педагогическая культура представляет собой сложноорганизованную систему, обладающую многоуровневой структурой.

Близкими к понятию «педагогическая культура» являются педагогическое мастерство, профессионализм, компетентность, которые в последнее время все чаще встречаются в педагогических исследованиях. Однако эти понятия не могут компенсировать отсутствие в педагогической науке категории педагогической культуры, так как применимы лишь для характеристики несколько иных, более частных аспектов деятельности преподавательских кадров как субъекта педагогического воздействия. Массовая педагогическая практика этими понятиями не охватывается.

Вместе с тем, педагогическая культура представляет в настоящее время очень сложное явление, функционирующее на качественно различных уровнях. Нет необходимости доказывать, что понятия «культура» и «педагогика» неразрывно связаны. Однако рассмотрение их связи до недавнего времени ограничивалось тремя аспектами.

Наиболее широкий – социологический – подразумевает характеристику образования как всеобщей формы культурно-исторического развития личности и стержня системы распространения духовных ценностей [2, с. 3, 20; 3 с. 304-348, 5 с.26, 135].

Узкопрофессиональный – педагогический – изучение личной культуры педагога, то есть фактический уход в проблему профессиональной культуры, сюда же можно отнести сведение педагогической культуры к формированию профессиональных компетенций [1, 4, 10].

Крайне зауженный – функциональный – анализ культуры, например, оформления различных прикладных вспомогательных объектов педагогической деятельности (кабинетов, пособий и т.д.). Ни один из этих подходов не затрагивает собственно педагогической культуры, а значит, и методов ее формирования и развития.

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что педагогическая культура – понятие достаточно широкое, чтобы с его помощью описать и классифицировать все явления и процессы, происходящие в педагогической действительности.



Педагог не свободен в своих воспитательно-образовательных возможностях. В основе конкретных форм и методов его профессиональной деятельности лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей.

Педагогическая культура охватывает не только педагогов, но касается уровня грамотности всего населения, Педагогическая культура описывает не только количественные критерии, например, количество окончивших начальную или среднюю школу, но и качественные, в частности, уровень интеллектуальности нации.

Таким образом, педагогическая культура включает всю систему исторически сложившихся в данном обществе механизмов передачи научных знаний и нравственных ценностей молодому поколению. Естественно, что она охватывает и то, насколько новаторскими по сравнению с мировым опытом являются методики образования и приемы обучения в средней и высшей школе. В этом смысле советская педагогическая культура (а до того российская дореволюционная) считалась одной из самых передовых в мире. К сожалению, в 70-80-е годы наша педагогика скорее почивала на лаврах и в результате серьезно отстала от мировых стандартов. В настоящее время в связи с модернизацией украинского образования большое внимание уделяется повышению профессиональных требований к преподавателю высшей школы, который должен сейчас не просто транслировать профильные знания, но, в большей мере, формировать компетенции будущего специалиста. Важным обстоятельством в этой связи является профессиональная характеристика самого педагога вуза.

Понятие педагогической культуры уже, чем понятие культуры личности, но не исчерпывается содержанием профессиональной культуры. При этом профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее реальном процессе в жизни профессиональное проявление выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Исследования показывают, что такое единство есть выражение гуманитарной культуры педагога, характеризующей цельность его облика.

Профессиональная культура включает совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. В принципе, ею должен обладать каждый, кто занят оплачиваемой работой, не важно, в общественном или частном секторе. Степень владения профессиональной культурой выражается в квалификации и квалификационном разряде. Необходимо различать а) формальную квалификацию, которая удостоверяется сертификатом (диплом, аттестат) об окончании определенного учебного учреждения и подразумевает систему необходимых для данной профессии теоретических знаний, б) реальную квалификацию, получаемую после нескольких лет работы в данной области, включающую совокупность практических навыков и умений, т. е. профессиональный опыт [8; с.11].

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм. Поскольку педагог в вузе всегда реализует две функции – ученого и преподавателя, его профессиональная компетенция тоже имеет инженерно-техническую и педагогическую составляющую. Магистрант технического вуза – будущий педагог – получает сложное (техническое и педагогическое) образо-

вание. Образовательная система Украины, в связи с присоединением к Болонскому процессу и возросшими требованиями рынка к квалификации кадров с высшим профессиональным образованием, претерпевает кардинальные изменения, которые касаются как содержания образования, так и технологического сопровождения всего его процесса.

Несмотря на множество существующих концепций становления человека как профессионала, в большинстве из них профессиональное становление трактуется как процесс прохождения субъектом определенных этапов, на каждом из которых у него формируются те или иные профессиональные качества, обеспечивающие успешное выполнение трудовых функций и подготавливающие его к переходу на более высокую степень профессионализма [10]. Основными показателями развития профессионализма считаются сегодня не только профессиональные знания, умения и навыки, но и сформированные профессиональные компетенции.

Быть компетентным означает способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Однако компетенция не сводится к знаниям и умениям. Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности.

Быть компетентным не значит быть только образованным. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике (опыт). Связь эта очевидна: без знаний не может быть компетенции, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция.

Компетенций, которыми должен овладеть любой специалист, достаточно много, но среди них выделяются так называемые ключевые компетенции. Ключевые компетенции - это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [1 с. 5], это компетенции, соответствующие наиболее широкому спектру специфики, то есть наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости. Они включают в себя:

1. социальную компетентность, под которой понимают способность субъекта взять на себя ответственность, способность вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность к другим культурам. Сформированная социальная компетенция обеспечивает успешное функционирование индивида в обществе, расширяет возможности для творческого саморазвития, формирует личную ответственность, обеспечивает успех в профессиональной деятельности;
2. коммуникативную компетентность - компетентность в области процессов общения,;
3. информационную компетенцию - владение информационными технологиями и способность критического отношения к информации;
4. когнитивную компетенцию - готовность к постоянному повышению познавательного уровня, к самостоятельному приобретению новых знаний и умений, потребность в реализации своего личностного потенциала, способность к саморазвитию;
5. специальную (профессиональную компетенцию) - подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке своего труда.

Следует заметить, что в последнее время особую важность приобретает кроме вышеперечисленных также и общекультурная компетенция. Ее развитие является важным условием повышения уровня педагогической культуры.

Общекультурная компетенция интерпретируется как личностная и профессиональная характеристика педагога, показывающая его подготовленность и готовность к приобщению учащихся к культурному контексту преподаваемого предмета. На первый взгляд такой показатель не играет важную роль в преподавании технических дисциплин. Но такое мнение узко и ошибочно. Главная задача вузовского преподавателя — раскрытие личности учащегося — решается в ходе его общения со студентом. Поэтому в понятие «профессиональный педагог» входит не только знание конкретного предмета, но и педагогическое мастерство, то есть умение выстроить изложение, войти в контакт со студентом, заинтересовать его, воспитать нужные качества, превратить студента из объекта обучения в субъект учения. Если раньше можно было ограничиться дифференцированным овладением профильными дисциплинами, то в настоящее время практически любая проблема требует синтеза дисциплинарных знаний. Современная методология познания ориентирована на достижение целостности, на переход от модельного подхода и абстрагированного обобщения к интегральному синтезу. Сама деятельность современного специалиста интегральна. В ней присутствуют и тесно переплетены гуманитарные, общенаучные и специальные аспекты. В связи с этим ключевым направлением совершенствования технического образования является перенесение акцента с подготовки специалиста с высоким, но узко ориентированным профессионализмом, на подготовку целостной развитой личности, что позволит сформировать профессионала с гибким мышлением, общей и профессиональной культурой, творческой активностью, способного успешно решать все более сложные и разнообразные профессиональные задачи.

Высокий уровень общекультурной компетенции необходим педагогу для реализации не только узкоспециальных, но и глобальных целей образовательного процесса: обучения, воспитания и, особенно, развития учащихся. Она выступает важной характеристикой педагогической культуры, одним из неотъемлемых показателей профессиональной подготовки преподавателя. Постоянная, целенаправленная работа по повышению уровня общекультурной компетенции учителей — важное условие богатой интеллектуальной жизни учащихся, необходимая предпосылка высокого научного уровня преподавания.

**Выводы.** Можно сформулировать, что педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей. Это скорее свод требований, предъявляемых к деятельности по обучению и воспитанию. Она не исчерпывается профессиональной культурой педагога, даже обладание высокой профессиональной культурой не гарантирует адекватный уровень педагогической культуры. Также педагогическая культура не сводится к педагогическому мастерству обучающего. Можно сказать, что культура личности преподавателя и его педагогическая культура соотносятся как род и вид. Также и профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет значимую составляющую, базис его педагогической культуры. Можно сказать, что педагогическая культура формируется комплексом педагогического мастерства, профессиональной компетентности, личностно-деловых и творческих качеств педагога.

Важным условием повышения уровня педагогической культуры преподавателей специальных дисциплин является развитие их общекультурной компетенции, которая является фактором, способствующим повышению эффективности педагогической деятельности. Постоянная, целенаправленная работа по повышению уровня общекультурной компетенции — важное условие богатой интеллектуальной жизни учащихся, необ-

ходима предпосылка высокого научного уровня преподавания. В предлагаемой интерпретации общекультурная компетенция – это понятие, содержание которого нельзя раскрыть, рассматривая его «в одной плоскости» (общекультурный кругозор, профессиональная деятельность, научная подготовка и т. д.); исследуемое понятие требует многоаспектного подхода к его изучению. Это в какой то мере и синтез профессиональных компетенций преподавателя (как результирующая его теоретической и практической профессиональной активности), и в показатель его педагогической культуры.

Рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему, связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определение новой парадигмы результата образования.

**Список литературы:** 1. *Антилогова Л.Н.* Формирование профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // *Инновационное образование и экономика.* №2 (13), май 2008 г. 2. *Белова И. Ю.* Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры. Автореферат докт. дисс. -Уфа: Башкирский гос.пед.институт, 2001 3. *Бенин В.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ.-Уфа, 1997 3. *Браже Т.Г.* Гуманитарная культура учителя - СПб., 2002 4. *История педагогики и образования. Учебное пособие для вузов (под ред. Васильевой З.И.)* М., Академия, 2008 5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // *Образование и наука.* 2002. №2(14). 6. *Коджастирова Г. М., Коджастиров А. Ю.* Педагогический словарь. - М.: Издательский центр «Академия», 2000 7. *Кравченко А.И.* Культурология: Учебное пособие для вузов. - 3-е изд.- М.: Академический проект, 2001. 8. *Огорелков Б.И.* "Проблема гуманизации высшего образования: региональные аспекты" /Материалы межвузовской научно-методической конференции, Оренбург, 2-4 февраля 2007. -ОГУ, 2007 9. *Рязанова Е.В.* Формирование профессиональной пригодности в высшей школе // *Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы:* сб. науч. тр. / под ред. И.С. Морозовой. - Кемерово, 2007

М.П. Згурская

### **ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена анализу формирования педагогической культуры преподавателя высшей школы в рамках компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию. Рассматривается соотношение педагогической культуры и ключевых профессиональных компетенций.

М.П. Згурська

### **ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Стаття присвячена аналізу формування педагогічної культури викладача вищої школи в рамках компетентного підходу до вищої професійної освіти. Розглядається співвідношення педагогічної культури і ключових професійних компетенцій.

M. Zgurskaya

### **CONCEPTS OF PEDAGOGICAL CULTURE AND COMPETENCE APPROACH IN CONTEXT OF HIGHER TYPE EDUCATION**

The article is dedicated to analysis of forming of pedagogical culture of teacher of higher school in an aspect competency approach near higher professional education. Correlation of pedagogical culture and key professional competency is examined.

*Стаття надійшла до редакції 13.01.2010*

**УДК 378.14:116**

*Н.Ю. Северина,  
м. Харків, Україна*

### **СОЦІАЛЬНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ**

Протягом ХХ століття бурхливими темпами розвивалася наука. Генна інженерія, політ людини у космос, створення персонального комп'ютера, спроби людини відтворити інтелектуальну діяльність – все це потребує відповідного реформування системи освіти як засобу накопичення, систематизації та передачі знань. Крім того, впровадження дистанційної освіти дає змогу навчатися кожній людині індивідуально, а не суспільно. **Проблема** сьогодення полягає в тому, що процес навчання потребує конкретних змін із його удосконалення завдяки впровадженню сучасних технологій різних галузей наук.

**Аналіз публікацій** свідчить, що в кінці ХІХ - початку ХХст. відбувався бурхливий розвиток наук про організацію навчального процесу. Дослідження того часу, ґрунтувалися на аналізі інтелектуальних можливостей людини, які впливають на здатність навчатися самостійно. Одним з головних напрямів цієї галузі знань займалася педологія – наука, яка поєднувала психологічні та педагогічні знання і відстоювала ідеї індивідуалізації навчання.

Процес засвоєння знань і формування нових напрямів і наукових дисциплін повинні організовуватися таким чином, щоб навчання було доступним, наочним, систематичним і послідовним. Причому, процес навчання і виховання є суто індивідуальним, залежним від швидкості засвоєння знань, рівня підготовленості, тривалості навчання і бажання сприйняти отримувану інформацію.

Сучасні дослідження свідчать, що в умовах однорідної групи, підбраної відповідно до вказаних вище чинників, для досягнення необхідного рівня навчання, досить застосувати єдину методику викладання. У разі різноманітності групи для досягнення необхідного рівня навчання слід використовувати більше трьох методик, що в організаційному плані є незручним і займає більший проміжок часу. Саме тому вважаємо, що аналіз індивідуальних характеристик осіб, що навчаються і подальше формування груп різних рівнів є необхідним чинником, який лежить в основі організації оптимального і ефективного процесу навчання.

Останнім часом вчених і громадськість турбує розвиток процесів формування, систематизації і передачі знань новому поколінню. Ще у 70-ті роки ХХ століття ЮНЕСКО

визнав, що сучасна освіта перебуває в кризовому стані. Суть кризи полягає в тому, що останнім часом розірвано зв'язок між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства [5].

У Парижі в 1998 році відбулася конференція, присвячена цій проблемі. Увага була прикута до проблем прискорення темпів розвитку освіти.

Сучасна система освіти, не дивлячись на свої певні досягнення в окремих напрямках, в цілому ще не має тієї конкретної концепції, яка відповідала б сучасній ситуації розвитку освіти в світі [4, С.2].

Тому все більш актуальними стають завдання розробки і впровадження нової парадигми або інноваційної моделі освіти, яка була б побудована на істотно новій світоглядній і філософській основі [2].

**Мета статті** – розглянути та окреслити шляхи реалізації нової концепції філософії освіти завдяки впровадженню синергетичних принципів та математичного моделювання процесу навчання.

Основним завданням нової концепції повинно стати вирішення проблеми існування і подальшого прогресивного розвитку людства. Вона включає такі завдання:

- розробку нової, прийнятної філософії освіти;
- оптимізацію процесу навчання;
- реформування освіти в сучасній Україні.

Останнім часом в нашій державі саме методологія освіти стала відігравати центральну роль у вищій освіті. В. П. Андрущенко сформулював бачення системи принципів сучасної філософії освіти. Але ці ідеї потребують систематичної розробки, повинні спиратися на синтез сучасних наук – філософії, теології, психології, педагогіки, математики, інформаційних технологій.

За слів академіка, найважливішу роль в розробці цих принципів зіграла філософія нестабільності лауреата Нобелівської премії Іллі Пригожина, а соціальна концепція М. Грушевського допомогла процесу вирішення соціально-освітніх проблем [1, С.7].

Нова парадигма освіти має базуватися на принципах синергетики, тому що вона є системою, що розвивається. Для неї характерними є періодичність, еволюційність та самоускладнення, здатність системи самій формувати рівні ускладнення, які залежать від змін зовнішніх чинників, спонтанність, стихійне прискорення ідей на основі непередбаченого простору педагогічної науки.

Межа ускладнення системи навчання залежить від освоєння інтелектуальною діяльністю припустимих рівнів досягнення наукових знань, їх узагальнення та групування [6, С. 53].

Саме синергетична парадигма є принципово новим шляхом до оптимізації розв'язання проблем системи освіти. Але поки що не існує досконалих методів для точного передбачення майбутнього розвитку відповідних систем, бо останні значною мірою визначається випадковим шляхом. Крім того, існує гостра нестача розробленої конкретної методики реформування процесу навчання.

Створення алгоритмів оптимізації процесу навчання, на думку видатних вчених з педагогіки, є дуже складним завданням, але можливим і перспективним.

Впровадження нової філософії освіти потребує змін структури навчальної літератури і курсів, де ідеї загального об'єднання, системності та синтезу будуть стрижнем, орієнтуючи студентів на формування цілісного світогляду.

Соціально-синергетичний підхід полягає в індивідуалізації навчання, виявленні основних факторів засвоєння та систематизації знань на основі використання математичного апарату та різних напрямів наук.

Сьогодні емпіричним шляхом склалась найбільш ефективна тривалість процесу навчання (45 хвилин) і кількісний склад груп (25-30 чоловік), що практично не враховує індивідуальних здібностей особистості учня чи студента. Це питання вимагає внесення корективів і доопрацювань.

Розвиток інформаційних технологій, застосування математичного апарату, синтез різних наук (педагогіки, психології, фізіології вищої нервової діяльності і тощо) дозволяють вирішити дану задачу на більш високому рівні, використовуючи не емпіричні дані, а вирішуючи задачу математичного моделювання процесу навчання.

Для реалізації поставленого завдання необхідно побудувати оцінки всіх параметрів, що впливають на процес навчання, спочатку оцінивши однорідність і чисельність груп. Подальше використання отриманих оцінок служитиме зворотним зв'язком в системі навчальної діяльності.

Моделюючи систему навчання, необхідно задати вхідні параметри, до яких належать:

- «Однорідність» групи, яка включає здібність до навчання, швидкість навчання і межі рівня кожного її учасника;
- «Розвиток», що передбачає індивідуальний алгоритм і темп навчання;
- «Стан» - психологічна складова, що відповідає за активність, інтерес до навчання, бажання суб'єкта навчатися.

При цьому, кожен суб'єкт навчання має індивідуальні показники значущості і ступінь прояву досліджуваних характеристик. Вихідним параметром системи виступає «коефіцієнт ефективності навчання», який є добутком основних компонентів, характерних для конкретної особи в групі і обчислюється за формулою:

$$K=O^{\alpha} \cdot P^{\beta} \cdot C^{\gamma},$$

де К – коефіцієнт ефективності навчання, О – рівень обдарованості, Р – рівень розвитку, С – рівень психофізичного стану суб'єкта навчання,  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  – показники значущості індивідуальних характеристик.

Кожна з перерахованих компонент підрозділяється ще на декілька параметрів.

В процесі навчання можна змінювати вплив на внутрішні параметри системи, розглядати різні комбінації сприятливих і несприятливих результатів викладання і навчання. Таким чином створюється область умов, які породжують простір дій, здатних розвивати побудовану систему, виводити процес навчання на більш складний рівень або зруйнувати її функціонування. Завдяки існуючому зворотному зв'язку є можливим здійснення процесу спостереження процесу навчання, будувати простір станів системи. За допомогою математичного моделювання з'являється можливість створення різних умов, що впливають на поведінку системи навчання, не використовуючи емпіричні методи впровадження методик, які застосовуються в педагогіці.

Але для ефективної навчальної роботи студентів є недостатнім формування оптимальних умов діяльності. Оскільки система освіти є самоорганізуючою системою, то найскладнішим аспектом реалізації оптимального процесу навчання є утримання системи у стані рівноваги, враховуючи встановлену швидкість засвоєння матеріалу, гра-

ничну складність формування у кожного студента понять і уявлень, відповідно до принципів теорії навчання [3].

В процесі ускладнення системи, її переходу на інший рівень, відбувається реформація сприйняття навколишнього середовища, подальше формування більш глибоких понять і знань. Прослідити за правильністю формування необхідних знань у суб'єкта навчання можна, завдяки введеним оцінкам і зворотному зв'язку. Цей факт є необхідним в побудові алгоритму навчання, оскільки доступність і складність знань, які передаються студентові, повинні відповідати рівню складності відповідно до толерантної оцінки сприйняття, якою є міра (нормована область максимального і мінімального значення) індивідуального коефіцієнта сприйняття особи, яка може змінюватися впродовж всього процесу навчання.

Процес навчання повинен здійснюватися з урахуванням індивідуальних і функціональних можливостей студента, що визначає ефективність її формуючої дії. Режим такої дії освітньої діяльності повинен проводитися поступово, окремими кроками, що послідовно ускладнюються від мінімально достатнього до гранично можливого рівня впливу на студента або учня. Це дозволить скласти повний «ланцюг» послідовного ускладнення формуючого процесу.

При складанні оптимального режиму адаптації формуючої дії освітнього середовища потрібно враховувати різну початкову підготовку та швидкість навчання.

Це вимагає формування більш доступних кроків ускладнення програми навчання для найбільш слабкого учня, що дозволить забезпечити рівномірну адаптацію будь-якого учня до освітнього процесу.

Структура побудови її алгоритму складається з таких блоків. По-перше, потрібно скласти послідовну програму навчання. Потім виявити початковий рівень кожного студента та обумовити необхідне число повторень матеріалу і час для його засвоєння.

Це дозволяє об'єктивно врахувати витрачений час навчальної програми і забезпечити реальне складання планів і програм учбового процесу. Вдосконалення алгоритму навчання здійснюється на основі систематичної обробки інформації, що поступає та її аналізу згідно з алгоритмом навчання.

Така система контролю процесу навчання дає можливість:

- виключити систему заліків і іспитів в класичному їх уявленні (оцінкою служить рівень засвоєння, достатній для розуміння наступного ступеня алгоритму навчання);
- встановити об'єктивну оцінку часу освоєння кожного «модуля» (кроку навчання);
- визначити рівень доступності знань як конкретного, так і середньостатистичного студента чи учня;
- забезпечити автоматизований облік проходження учбового матеріалу і індивідуальні особливості його засвоєння.

Доступність знань в освітньому середовищі визначається віковими особливостями людини, що навчається, поточним станом, попередньою підготовкою, умовами, в яких відбувається освоєння знань.

Отже, кінцевий результат успіху є багатокомпонентним статистичним одночленом, що включає багато формуючих параметрів, які в цілому відображають відносини між середовищем, об'єктом і суб'єктом. При оптимізації учбового процесу кожен пара-



метр, який впливає на кінцевий результат засвоєння знань може підрозділятися на багато чинників та деталізуватися, залежно від рівня складності процесу навчання та індивідуальних характеристик особистості студента чи учня.

У реальних умовах освоєння освітнього середовища визначальну роль відіграє швидкість функціонального дозрівання або біологічний вік учня. Варіація біологічного віку учня лежить в певних межах, що визначає випередження або заганяння розвитку «нормального» функціонального дозрівання. У свою чергу, функціональне дозрівання також має межі по інтелектуальному рівню розвитку. Для забезпечення ефективності освоєння освітнього середовища необхідно ввести облік індивідуальних особливостей розвитку людини що навчається.

При оптимізації професійної підготовки необхідно встановити потреби у забезпеченні процесу адаптації студента до соціального середовища, в якому проходить навчання та виховання. За цією метою необхідно здійснювати систематичне відстеження динаміки адаптації за основними типами індивідуальних параметрів студента. За цими критеріями необхідно скласти структуру внутрішнього середовища, що в цілому дозволить встановити цілісну динаміку системи відносин «суб'єкт-об'єкт-середовище». Під внутрішнім середовищем ми розуміємо рівень мотивованості учня, його здатність швидко сприймати та засвоювати інформацію, тощо.

Складання структури внутрішнього середовища процесу навчання, якісна організація формуючої дії являє собою предмет діяльності кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут».

За наявності інформації про початковий рівень підготовки особистостей вихованців, швидкості освоєння ними освітнього середовища і граничного індивідуального рівня студентів можна забезпечити комплектацію однорідних академічних груп, склад яких може змінюватися як за чисельністю, так і за якісними характеристиками. Така структура організації навчального процесу спричинить подальшу диференціацію викладацького складу і методів роботи з відповідним контингентом студентів.

**Висновки.** Урахування швидкості навчання і рівня освоєння навчального матеріалу окремого студента створює можливість при різній тривалості навчання опанувати достатнім об'ємом професійних і фундаментальних знань. З'явиться можливість за однаковий час навчання отримувати заданий рівень підготовки від мінімально достатнього до гранично можливого. Облік цих даних характеризуватиме рівень досягнутої кваліфікації випускників вузів.

Закономірність побудови оптимального освоєння освітнього середовища дозволяють створити автоматизовану систему забезпечення індивідуального алгоритму навчання і загальної системи побудови учбового процесу, що є дуже перспективним напрямом діяльності фахівців з педагогіки.

**Список літератури:** 1. Андрущенко В.С. Организационное общество: перспективы для Украины // Генеза. – Киев, №1 (11) 2006, С.7. 2. Андрущенко В.П., Лутай В.С. О концептуальных основах философии образования Украины // Практическая философия. – 2004, № 2, С. 8-10. 3. Аткинсон Р., Буэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения, изд. Мир., М., 1969., 486 с. 4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996, С.2. 5. Кумбс Ф.Г. Кризи образования в современном мире (системный анализ), М., 1970, С.10. 6. Человек в измерениях XX века. Прогресс Человечества в двадцатом столетии. Том V, Издательство международной академии проблем Человека в авиации и космонавтике. Москва, 2004, 330 с. 7. сайт Академії наук вищої школи

України

[http://www.ashsu.org/index.php?module=pagemaster&PAGE\\_user\\_op=view\\_page&PAGE\\_id=115](http://www.ashsu.org/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=115)

Н.Ю. Северина

### **СОЦІАЛЬНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ**

Стаття містить аналіз щодо організації навчального процесу. У ній розглянуто проблеми та перспективи розвитку філософії освіти, необхідність застосування принципів синергетики у процес навчання та його оптимізацію завдяки створенню математичних моделей.

Н. Ю. Северина

### **СОЦИАЛЬНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА**

В статье проведен анализ организации учебного процесса, рассмотрены проблемы и перспективы развития философии образования, необходимости внедрения принципов синергетики в процессе обучения и его оптимизации путем создания математических моделей.

N. Severyna

### **SOCIAL-SYNERGETIK APPROACH OF MODERN EXPERT'S PREPARATION**

In clause the analysis of organization of educational process is carried out, the problems and prospects of philosophic education, necessity of introduction of synergetic principles are considered during training and their optimization by creation mathematical modeling.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2010*

**УДК 378.37.032**

*О. Л. Товажнянська  
м. Харків, Україна*

### **ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ**

**Загальна постановка проблеми.** Ускладнення суспільного життя як одна з характерних рис сьогодення зумовлює формування нових вимог до системи освіти, насамперед до рівня професійної компетенції фахівців та їх світоглядних позицій, життєвих цілей і цінностей. В умовах істотної зміни ціннісної парадигми і значної втрати освітою свого колишнього високого авторитету в суспільній свідомості сама можливість успішно задовольнити ці вимоги стає серйозною проблемою.

Розв'язання цієї важливої проблеми та основні підходи до вибору відповідних шляхів і засобів передбачають як перегляд цілей і змісту освіти, так і удосконалення організації навчально-виховного процесу і методики викладання навчальних дисциплін. Істотну роль має відігравати і підвищення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. Кожному педагогові необхідно глибоко усвідомити, що для підготовки фахівців на рівні високих вимог ХХІ століття потрібно забезпечити цілісність навчально-виховного процесу та його спрямування на формування нової генерації національної еліти.

В свою чергу, формування еліти потребує дослідження й успішного розв'язання цілої низки теоретичних і практичних проблем. Одна з основних серед них полягає у визначенні змісту морально-етичних і життєво-ціннісних аспектів сучасної філософії освіти, яка виступає методологічною основою цілеспрямованої підготовки фахівців дійсно на рівні еліти.

**Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними завданнями** впливає з самої її постановки. Адже поняття еліти є складним і багатогранним, більш того, воно традиційно викликає недовіру і навіть певне відторгнення багатьох представників педагогічної теорії і практики. Завдяки наявності різних підходів до розуміння сутності поняття еліти і можливості її цілеспрямованої підготовки виникає необхідність прийняття певної позиції і відповідно до неї розглядати систему життєвих цілей і цінностей, прищепити яку слід студентам, щоб (при безумовно високому рівні професіоналізму) їх можна було вважати представниками нової національної еліти.

Підхід автора значною мірою ґрунтується на позиціях, викладених у відомому курсі елітології Г. К. Ашина і Є. В. Охотського, які вважають, що «про якість еліти та ефективність її функціонування можна і слід судити в решті решт тільки за головним – якістю життя народу і авторитету країни у світовій спільноті». Вони підкреслюють, що про якість еліти можна говорити залежно від того, «чи процвітає країна економічно і духовно, наскільки високим є життєвий рівень населення, чи існує стабільність у суспільстві, чи забезпечена зовнішньополітична, екологічна, продовольча безпека держави, наскільки високими є стандарти громадянських прав і свобод людини, наскільки повно реалізуються її творчі потенції й інтереси» [1, с. 4].

Це підтверджують важливість і необхідність термінового формування нової української еліти. Таке суто практичне завдання нашої системи освіти вимагає для свого належного розв'язання глибоких теоретичних досліджень і визначення світоглядних засад і методологічних принципів.

**Аналіз досліджень і публікацій з проблеми** свідчить про її важливість і актуальність. Адже справжньої еліти не може бути без формування чітких її моральнісних принципів і переконань, без системи життєвих цінностей, яким вона підпорядковує свої прагнення й інтереси. Цим питанням присвячено роботи Є. Аврамової, М. Афанасьєва, Т. Дая, Л. Зіглера, Г. Зінченка, О. Криштанівської, Е. Модслі, Г. Моски, Д. Ольшанського та інших. Модель підготовки елітного фахівця пропонують Е. Манушин і А. Добряков [8].

Безумовною характеристикою елітного фахівця виступає його висока професійна компетентність. Показово однак, як вважає російська дослідниця І. О. Зимня, що «природа компетентності виявляється тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої зацікавленості людини у даному виді діяльності» [5, с. 36].

Вітчизняні дослідники також приділяють значну увагу проблемі еліти, системі її цінностей та завданням освіти у сфері її формування. Так, можна навести праці В. Андрущенко, І. Бега, Г. Васяновича, М. Згуровського, В. Кременя, В. Кудіна, О. Пономарьова, С. Сисоевої, В. Ягупова та інших. Так, О. Вишневський наводить навіть класифікацію цінно-

стей, визначаючи такі п'ять їх видів: 1) абсолютні, або вічні цінності, які ще прийнято називати загальнолюдськими; 2) основні національні цінності; 3) основні громадянські цінності; 4) цінності сімейного життя і 5) цінності особистого життя. На його думку, засвоєння людиною цих цінностей і є завданням освіти.

Сама можливість успішної підготовки фахівців, які б за рівнем свого професіоналізму та особистісних якостей відповідали сучасним суспільним вимогам, істотною мірою залежить від формування і розвитку їх належних моральнісних принципів і переконань. А це завдання, як і проблема життєвих цінностей, істотною мірою залежать від філософії освіти. Підтвердженням цієї тези слугує робота Е. Н. Гусинського і Ю. І. Турчанінової [3]. На думку ж Дж. Дьюї, «принцип суспільності характеру навчання як основний чинник морального виховання стосується і методичних проблем навчання, якщо розглядати їх у широкому розумінні, не обмежуючись тільки простим засвоєнням чи вивченням матеріалу» [4, с.14-15]. Це положення є особливо важливим для вищих навчальних закладів, де домінантою зусиль науково-педагогічного складу виступає виключно формування професіоналізму при відвертому чи прихованому нехтуванні виховною складовою підготовки.

Важливою характеристикою системи цінностей майбутнього фахівця має бути глибоке розуміння ним пріоритетності інтересів інших людей і суспільства в цілому у порівнянні з власними цілями й інтересами. Як це не парадоксально звучить в умовах ринку, однак навіть матеріальне становище фахівця, не говорячи вже його моральне задоволення, істотно залежить від кількісних і якісних результатів його діяльності. Сама ж ця діяльність має бути спрямована на ті чи інші потреби людей. Тому завданням освіти по формуванню у студентів відповідних життєвих цінностей стає органічне їх включення до змісту саме фахової підготовки. Уявляється, що прищеплення їм розуміння суспільної цінності обраної ними професії та значущості їхньої професійної діяльності буде найбільш успішним, якщо його здійснюватимуть викладачі фахових дисциплін. Адже дійсно, саме їх вплив на студентів, вплив професіоналів і особистостей завжди є найбільш дієвим.

Вкрай важливо також переконливо показати студентам необхідність спрямованості їх цінностей на суспільні ідеали, оскільки люди їх створили, за словами В. В. Ягупова, «щоб зробити життя кращим, досконалішим, щасливішим. Вони відграють надзвичайно велику роль у системі духовних орієнтацій кожної людини, її світогляді» [12, с.51]. Ці ідеали мають стати невід'ємною складовою професійної і соціальної компетенції кожного фахівця як представника національної еліти, оскільки його практична діяльність фактично і повинна спрямовуватися на успішне їх втілення у життя саме в процесі безпосереднього виконання ним своїх фахових функцій.

Нові горизонти дослідження проблем еліти та її моральних цінностей відкриває аналіз їх залежності від основних реалій сьогодення – глобалізації та інформатизації, особливостей постіндустріального суспільства. Так, на думку С. О. Сисоевої, «суспільство інформаційних технологій – постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця ХІХ – середини ХХ століття, значно більшою мірою зацікавлене в особистостях, здатних самостійно і активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя» [10, с. 44]. Саме такі особистості – добре освічені, високо моральні, з відчуттям особистої відповідальності та активною життєвою позицією і умінням ефективно діяти у складних ситуаціях – і мають складати основу національної еліти.

В той же час, на наше переконання, ще **недостатньо** дослідженими лишаються проблеми духовного світу еліти, насамперед її морально-етичних принципів і переконань та її життєвих цінностей. Педагогічна теорія і освітня практика також вкрай недостатню увагу приділяє технології їх формування і розвитку у представників майбутньої національної еліти. А саме ці якості й мають в першу чергу характеризувати їх як еліту, життєві

цілі якої полягають у забезпеченні блага рідного народу і процвітання країни, відновлення її ваги й авторитету в сучасному світі.

**Метою статті** у зв'язку з цим саме й обрано дослідження і аналіз ролі моральних і ціннісних чинників в системі цілеспрямованої професійної і соціально-гуманітарної підготовки нової генерації справжньої національної еліти. При цьому мається на увазі як викласти теоретичні і методичні засади цієї підготовки, так і навести деякі результати їх застосування в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Стаття певною мірою слугує продовженням і подальшим розвитком досліджень автора, започаткованих у роботі [11] та присвяченій загальному аналізу стану проблем виховання сучасної студентської молоді. Однак в даній статті загальні проблеми виховання конкретизуються на розгляді більш вузьких, хоча й не менш важливих та не менш актуальних проблемах формування життєвих цінностей молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Добре відомо, що при високому рівні свого професіоналізму той чи інший фахівець зовсім не обов'язково може бути і високоморальною особистістю. На жаль, досить часто трапляються випадки, коли свої знання, уміння і досвід фахівець використовує не на благо людей і суспільства, а виключно заради своїх власних інтересів. Життєва практика свідчить, що є фахівці, які, особливо в умовах ринку, зловживають своїм професіоналізмом і довірою до них інших людей. Так, і в Україні, і в високорозвинених західних країнах трапляються випадки, коли лікарі рекомендують хворим зробити дорогу операцію, начебто вкрай їм необхідну, коли в дійсності такої необхідності немає. Можна навести подібні приклади і з багатьох інших сфер людської діяльності.

Аналіз та узагальнення практики таких випадків дають нам вагомі підстави стверджувати, що між рівнем і змістом професійної компетенції фахівця і системою його життєвих цінностей існує складний нелінійний зв'язок. Глибинну сутність цього зв'язку О. Пономарьов розкриває через аналіз поняття професійної культури.

На його глибоке переконання, професійна культура являє собою «сукупність матеріальних і духовних цінностей, що виробляються людьми відповідної професії. Вона включає специфічний спосіб організації їхньої діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи та її результатів, а також їхнє відношення до себе, один до одного, до інших людей і суспільства в цілому, зумовлені специфікою їхньої професійної діяльності». Звернемо увагу, як вчений спеціально підкреслює, що «важливий елемент професійної культури утворює також система специфічних норм, правил, цінностей та ідеалів, які сповідують кращі представники даної професійної групи, і притаманних їм характерних особистісних рис і якостей» [9, с. 161-162].

Таким чином, справжній професіоналізм можливий лише у тому разі, коли людина вважає свою спеціальність і свою фахову діяльність однією з найважливіших життєвих цінностей. А для цього, на наше переконання, вкрай необхідним стають належний рівень і якість світоглядної і соціально-гуманітарної підготовки студентів. В процесі вивчення відповідного циклу дисциплін відбувається формування **особистісної самоідентифікації та самодетермінації** студентів, яка стає надійною основою для формування їх **професійної самоідентифікації і самодетермінації** в процесі вивчення циклу дисциплін спеціальності.

Для організації навчально-виховного процесу у вищій школі, який би максимальною мірою сприяв успішній реалізації надзвичайно важливих завдань забезпечення ціннісного сприйняття студентами своєї професії, а отже і майбутньої професійної діяльності, необхідно виходити з розуміння змісту поняття ціннісних орієнтацій як специфічного феномену. Відомий український вчений-педагог академік С. У. Гончаренко вказує, що цінні-

сні орієнтації – це «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей». На його глибоке переконання, «ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті» Надзвичайно цінним уявляється і думка вченого стосовно того, що «виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій» [2., с. 357].

Тут звертають на себе увагу такі два положення. Зміст першого з них полягає у твердженні, що ціннісні орієнтації формуються в процесі участі людини у трудовому житті. Для студентів деяких спеціальностей, перш за все медиків, педагогів, інженерів, аграріїв тощо, сме активна участь у трудовому житті виступає однією з форм належного оволодіння професією. Тому при організації всіх видів навчальних занять відповідно в клініках, навчальних закладах, в цехах промислових підприємств чи на полях фермерських та інших сільськогосподарських підприємств, насамперед виробничої практики, надзвичайно важливим постає завдання забезпечення оволодіння студентами не тільки суто технологічними знаннями і навичками зі спеціальності, а й ціннісним її змістом і значенням.

Друге положення вченого, на яке слід звернути особливу увагу і яке набуває, на нашу думку, надзвичайно важливої ваги в умовах сучасного трансформаційного суспільства, полягає у можливості через відповідну постановку навчально-виховної роботи зміни ціннісних орієнтацій людини. Адже не секрет, що сьогодні для значної більшості студентів характерними є такі життєві цілі й цінностей, які суперечать так званим вічним, або загальнолюдським цінностям. Значного поширення в умовах ринкових відносин набули прагматизм і прагнення до наживи попри всі морально-етичні норми і принципи. Вони суперечать культурно-історичним традиціям і ментальності українського народу, і тому ця ситуація є дуже серйозною. Більш того, вона загрожує руйнуванням духовних і морально-етичних основ нашого суспільства і його відродженню.

Тому відновлення морально-ціннісної парадигми нашої студентської молоді постає на рівні однієї з найбільш актуальних національних проблем. О. В. Квасник зазначає, що «в буденній свідомості поняття «цінність», як правило, асоціюється з оцінюванням предметів людської діяльності і суспільних відносин з погляду добра і зла, справедливого і несправедливого тощо. В даному випадку маються на увазі соціальні цінності». На її думку, «соціальні цінності – значущість явищ і предметів реальної дійсності з погляду їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальної групи, особистості, або етичні та естетичні вимоги, вироблені людською культурою і які є продуктами суспільної свідомості» [6, с. 27].

Певний інтерес викликає експериментальне дослідження соціально-психологічних цінностей молоді Харківського регіону, яке було виконане В. В. Криволициним та М. В. Лободою. Його автори підкреслюють, що «соціально-психологічні життєві цінності молоді, яка навчається, і яка працює, не істотно відрізняються одні від інших. Відмінність в цінностях студентської і робітничої молоді спостерігається лише у сфері влади, професіоналізму і науки. Саме тут і виявляється відмінність через різний зміст діяльності. Студенти виявляють більший інтерес до навчання і лише потім прагнуть до влади й цінностям професійного самовизначення. А робітники бажають скоріше завоювати собі суспільне визнання і лише потім розвиватися в інших сферах» [7, с. 265-266].

Результати не тільки наведених та деяких інших досліджень, а й власні спостереження автора переконливо свідчать як про надзвичайну актуальність проблеми формування і прищеплення студентам системи життєвих цінностей так і про необхідність істотного коригування тих цінностей, які вже були сформовані у них раніше. Це завдання зумовлене

тією істотною деформацією їх ціннісних орієнтацій, які склалися у них раніше під впливом сім'ї, хиб шкільного виховання та особливо засобів масової інформації.

Однак вікові особливості студентської молоді, певна сформованість їх особистостей та їх особистісна самоідентифікація вже не дозволяють розраховувати на успішне вирішення цих завдань що називається «в лоб». Тому пошук ефективних шляхів і засобів їх розв'язання дозволяє дійти висновку, що найбільш раціональним підходом є посилення виховних взагалі й життєво ціннісних зокрема аспектів змісту саме професійної підготовки майбутніх фахівців. Це твердження ґрунтується на наявності досить високої мотивації студентів оволодівати своєю спеціальністю і на пов'язаній з цим їх довірі до викладачів спеціальних дисциплін. Витоки цієї довіри звичайно лежать у визнанні високого професійного авторитету викладача як вченого і фахівця і швидко можуть поширюватися на його загальну і професійну культуру (якщо студенти мають можливість спостерігати її прояви) і в решті решт трансформуватися в особистісний авторитет.

Особистісний авторитет викладача, основу якого складає органічне поєднання його професійної компетенції, педагогічної майстерності, культури, морально-етичних принципів і переконань та чіткої системи життєвих цілей і цінностей постає найпотужнішим чинником впливу на формування і розвиток особистостей студентів, їх ціннісних орієнтацій. Тому успішне розв'язання порушеної проблеми істотною мірою залежить від кадрової політики керівництва вищих навчальних закладів, від відбору людей для викладацької діяльності та подальшого постійного їх спрямування на самонавчання, самовиховання, саморозвиток і самовдосконалення. Однак при цьому надзвичайно важливу роль мають відігравати і організаційні заходи, цілеспрямовані на забезпечення цілісності навчально-виховного процесу, зростання ролі його виховної складової та на підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів.

Виключного значення для успішного вирішення цих завдань набувають також створення і постійне підтримання сприятливого психологічного клімату в колективі вищого навчального закладу, культивування в ньому не просто заохочення наукових (в тому числі науково-педагогічних) досліджень, а вимогливості до їх здійснення, до неухильного дотримання норм наукової етики і неприйняття плагіату, залучення студентів до участі в наукових пошуках та розробках, які здійснюються їх викладачами. Така практика, з одного боку, сприятиме реальному зростанню професійної компетенції майбутніх фахівців і розвитку креативності їх мислення, а з іншого, – виступатиме важливим джерелом формування системи життєвих цілей і цінностей на засадах загальнолюдської моралі.

Від якості організації цієї системи та характеру її реалізації і діяльності визначальною мірою залежатимуть соціально-економічний розвиток країни у цілому, а отже і суспільна злагода, рівень добробуту і якість життя населення та його соціально-психологічне самопочуття, його громадянська активність. Для цього вкрай необхідно уявляється невідкладне формування ціннісної та моральної парадигми, яка формується в навчально-виховному процесі і потім за допомогою системного цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів трансформується у стійкі погляди, принципи і переконання фахівців, у моральну домінуючу їхньої діяльності і поведінки.

Таким чином, цілі і цінності самої освіти, її виховні ідеали мають бути діалектично пов'язані між собою. Саме з них мають виводитися цілі, зміст і характер освіти. Адже освіта, за словами С. О. Сисоевої, «перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра», формує нове мислення, нове бачення смислу життя». На її переконання, «кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи молодому поколінню ті знання,

уміння, навички, які дозволяють йому включатися у структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізуючи себе як в особистісному, так і в професійному напрямках» [10, с. 8-9].

Педагогічний досвід автора, який лежить в основі наведених міркувань, повною мірою підтверджує можливість і доцільність активного здійснення виховної роботи зі студентами безпосередньо в процесі вивчення професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін. Він дозволяє дійти **висновку** про її необхідність ще й тому, що певна частина студентів ще недостатньо серйозно ставляться навіть до оволодіння професійними знаннями та вміннями, і спрямованість навчально-виховного процесу на усвідомлення ними важливості, особистісної і суспільної значущості й життєвої цінності їхньої спеціальності і майбутньої професійної діяльності є єдиною запорукою життєвого успіху та особистісної самореалізації.

**Список літератури:** 1. *Ашин Г. К.* Курс элитологии / Г. К. Ашин, Е. В. Охотский. – М.: ЗАО «Спортакадемпресс», 1999. – 368 с. 2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. 3. *Гусинский Э. Н.* Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с. 4. *Дьюї Дж.* Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї / Пер. з англ. – Львів: Літопис, 2001. – 32 с. 5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование; под ред. В. М. Филипповой. – М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с. 6. *Квасник О. В.* Культурно-історичний і психологічний підходи до визначення поняття «соціокультурні цінності» / Ольга Квасник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип.. 22 (26). – С. 25-33. 7. *Криводегев В. В.* Исследование социально-психологических ценностей молодежи Харьковского региона // В. В. Криводегев, М. В. Лобода // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип.. 22 (26). – С. 258-267. 8. *Манушин Э.* Модель подготовки элитного специалиста / Э. Манушин, А. Добряков // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 3-16. 9. *Пономарев А. С.* Общая и профессиональная культура в системе современного образования / Александр Пономарев // Стратегия гуманизма / Под общ. ред. В. И. Астаховой, Л. Л. Товажнянского. – Харьков: Изд-во НУА, 2004. – С. 153-192. 10. *Сисоєва С. О.* Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / Світлана Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 11. *Товажнянська О. Л.* Сучасні проблеми виховання студентської молоді / Олена Товажнянська // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип.. 23-24 (27-28). – С. 236-245. 12. *Ягупов В. В.* Педагогіка: Навчальний посібник / Василь Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

О.Л. Товажнянська

### ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Розглянуто проблему духовного і моральнісного виховання студентів, формування їх життєвих цілей і цінностей. Показано, що найбільш доцільним шляхом успішного розв'язання цієї проблеми виступає здійснення виховної роботи в процесі вивчення студентами професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін.

Е.Л. Товажнянская



**ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ  
СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Рассмотрена проблема духовного и нравственного воспитания студентов, формирования их жизненных целей и ценностей. Показано, что наиболее целесообразным решением этой проблемы является осуществление воспитательной работы в процессе изучения профессионально ориентированных и специальных дисциплин.

E.L. Tovazhnyanska

**VALUED ASPECTS OF MODERN SPECIALISTS PREPARATION**

The problem of education of students, forming of their vital aims and values spiritual and moral is considered. It is shown, that realization of educate work in the process of study of the disciplines professionally oriented and special is the most expedient decision of this problem.

*Стаття надійшла до редакції 10.01.2010*

## II РОЗДІЛ

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 378.1 (477):72



*М.А. Захарова  
м. Харків, Україна*

#### **АРХІТЕКТУРА ТА ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ НАЙСТАРІШИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЄВРОПИ**

Як пам'ятники, університетів будинки:  
У кожного історія своя,  
Вивчаю до останньої сторінки  
Який вже рік про них літопис я!

**Постановка проблеми.** Твори мистецтва - неоціненне надбання людства, без якого неможливо уявити собі світової культури. Важливе місце в цьому надбанні займає архітектура, цей „кам'яний літопис світу”, в якому втілилися провідні ідеї минулого і сучасності, колективний геній народів, їх слава і гордість.

Архітектура є мистецтвом, що використовує всі досягнення людства і створює середовище, в якому ми живемо. Вона є також особливою мовою, на якій може до нас дійти розповідь про життя інших народів у інші часи. Тому так важливо навчитися розуміти цю мову, ознайомитися з історичним розвитком будівельного мистецтва.

Архітектура є мистецтвом, що використовує всі досягнення людства створює середовище, в якому ми живемо. Вона також є особливою мовою, на якій може до нас дійти розповідь про життя різних народів в інші часи. Тому так важливо навчитися розуміти цю мову, ознайомитися з історичним розвитком архітектури [4, с.6].

Перед нами стоїть складне завдання: як з багатющої скарбниці світової архітектури відібрати невелику кількість найвизначніших для тієї чи іншої епохи пам'яток.

**Метою статті** є аналіз, узагальнення і осмислення етапів розвитку архітектури країн Європи та історії створення її найстаріших університетів.

Досягнення поставленої мети доведено у викладі **основного матеріалу статті.**

Архітектура – мистецтво невіддільне від повсякденного життя людини. Воно обслуговує наші побутові і різного роду громадські потреби. І водночас доставляє нам радість, створює настрій, впливає на почуття людей [9, с. 111].

З точки зору виникнення, історичного розвитку й організації Європейська університетська освіта характеризується наявністю найстаріших і найвідоміших університетів, які захоплюють своєю архітектурою.

#### *Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

Коли навчальних закладів в імперії не вистачало - потрібно було створювати нові. Цар вважав, що Україні вистачить одного нового університету - у Києві, на базі Києво-Могилянської академії. В. Каразін, виходець зі Слобожанщини, переконав Олександра І,

що Харків більше підходить на роль університетського міста. По-перше, географічно він більш вигідно розташований, а по-друге...

Як і в випадку з побудовою Чернівецького університету, не останню роль зіграло фінансове питання: Каразін переконував, що більшу частину видатків місто візьме на себе. Ця новина була досить несподіваною для харківських дворян - гроші вони не дуже-то й дають. Каразін з красномовністю Цицерона переконує громаду, що університет перетворить місто на нові Афіни, а коли й це не подіяло - встає на коліна і просить не робити його в царських очах безчесним брехуном. (Пізніше він напише професору Тимковському: "Я погоджуюся бути смішним, аби лише встигнути бути корисним").

Ну, після ТАКОГО виступу громада посоромилася сказати "ні" - і почався збір 400 000 крб. (кошти довелося збирати самому В. Каразіну, об'їжджаючи поміщика за поміщиком та обіцяючи кому нагороду, кому орден), а харківське козацтво подарувало 125 десятин землі під майбутній навчальний заклад. Гроші надходили повільно, Каразін не вилазив з боргів, неодноразово закладав власний маєток, та свого добився.

Бібліотеці університету він дарує раритети з власної колекції. З-за кордону виписуються професори, які викладатимуть у навчальному закладі. Та все це не вберегло Каразіна від кляуз, якими заздрісники засипали царя. Через кавардак у фінансових справах університету Олександр І відсторонює Василя Назаровича від усіх справ, пов'язаних з університетом. Кошти, які подвижник вкладав у будівництво з власної кишені, йому так ніхто й ніколи не поверне.

Та головним було те, що 17 (29) лютого 1805 р. Харківський університет було відкрито - щоправда, без участі В. Каразіна. Спочатку працювало лише чотири факультети: моральних і політичних наук, фізичних і математичних наук, медичних та мовних наук, плюс йшло навчання військової справи.

Будівлю споруджено на початку 30-х років ХХ століття за проектом архітекторів С.С.Серафімова та М.А. Зандберг-Серафімової, після Другої Світової війни реконструйовано за проектом архітекторів В.П. Костенка та В.І.Ліфшиця. В основі архітектури споруди – контраст між центральною висотною домінантною, підкресленою вертикальними прорізами зі скла, і боковими просторовими «крилами», де переважають горизонтальні компоненти.

Старий університетський корпус знаходиться досить далеко від пам'ятника Каразіну і, відповідно, нового головного корпусу університету.

Класицистичну споруду звели за проектом архітектора М. Тихменева в 1766-1777рр. В ті часи вона слугувала будинком губернатора.

За будівництвом слідували архітектори І. Вільянов і П. Ярославський. З 1805 по 1958 роки тут розміщався Харківський університет. Тут багато чого відбувалося. Вчився І. Мечніков (1862-64), зустрічалися Гулак-Артемівський та Міцкевич (1825), виголошував промови ідеолог націоналізму.

М. Міхновський. В 1905 р. перед будинком з'явилися барикади... Коротше, цікава доля випала споруді. З півночі старий корпус фланкує хімічний корпус університету (кінець ХVІІІ ст), зведений як флігель будинку. З півдня - та сама картина, але там вже фізичний корпус. Між старим корпусом та фізичним і хімічним збереглися дві брами. По вул. Університетській розташований новий корпус з університетською церквою (1823-1831), збудований за проектом професора Харківського університету С. Васильєва. В 1804 р. професором Делявиним та садівниками Стровальдом і Цетле-

ром було засновано Університетський ботанічний сад. Не на пустому місці - на базі Контемирівського саду, закладеного в 1792 р.

Вже в 1811 р. заслуги В. Каразіна перед Харківським університетом були визнані офіційно, а пізніше (1907) йому поставили пам'ятник, присвятивши його встановлення сторіччю заснування університету. Монумент виявився справжнім мандрівником: спочатку він переїхав з Університетського саду на вул. Університетську, а на його місце поставили пам'ятник Тарасу Шевченку, в 1963 р. В. Каразін знову переїжджає - тепер до нового корпусу учбового закладу.

Перед святкуванням 200-річчя університету (2005) монумент було перенесено до головного входу до університету.

#### *Університет Франції. Сорбонна (Sorbonne)*

Сорбонна – це історична назва всесвітньо відомого Паризького університету, який розташований у центрі Латинського кварталу. Найстаріший з університетів Європи створений у XIII столітті, коли були об'єднані церковні коледжі, які знаходилися на лівому березі Сени, недалеко від собору Паризької Богоматері. Скромний учбовий заклад, заснований каноніком Робертом де Сорбоном у 1257 році для бідних студентів, які вивчали теологію, скоро став головним центром вивчення богослов'я у країні.



У 1470 році у Сорбонні відкрилася перша паризька типографія. До цієї епохи відноситься й створення найбагатішої бібліотеки, для якої у 1481 році було збудовано окрему будівлю. У 1625 році кардинал Ришельє, який очолював Сорбонну, доручив реконструкцію готичної будівлі архітекторові Лемерсьє. З тих пір збереглася тільки часовня, купол якої з чотирма дзвіницями створений під впливом італійської архітектури. Усередині часовні, яка прикрашена фресками, знаходиться гробниця

кардинала Ришельє.

Сьогодні корпуси датуються XIX століттям. З боку вулиці Еколь знаходяться вестибюль, монументальні сходи й велика аудиторія-амфітеатр, яка прикрашена статуями Сорбона, Ришельє й великих французьких вчених, а також виконана Пюві де Шаванном велика, живописна аллегорична композиція «Священный лес, на якій зображена Сорбонна в оточенні основних дисциплін».

Але далеко не зразу університет набув титул кращого навчального закладу Франції. В епоху Відродження Сорбонна не користувалася популярністю – достатньо згадати історію, яку Франсуа Рабле вкладав у слово «сорбоністи». Лише на початку XIX століття Сорбонна поступово набула справжньої слави. Будівля університету була перебудована у 1884-1901 роках за проектом архітектора Ено, а приміщення прикрашені фресками Пюві де Шаванна, які несли відбитки академізму у живописі. З боку бульвару Сен-Жермен пишні сходи ведуть у монументальну залу ректорату Паризької академії, які також розташовані у цій будівлі. У прямокутному дворі, поруч зі статуями Віктора Гюго й Віктора Кузена, розташована церква, де поховано кардинала Ришельє, покровителя й «другого засновника» університету. Цей храм, де часто проходять концерти класичної музики, багато бачив за свою історію, й, хоча деякі елементи його інтер'єру були втрачені під час Великої французької революції, він залишається справжнім шедевром класичної архітектури XVII століття.

У 1625 році, кардинал Ришельє доручає архітектору Лемерсьє перебудувати будівлю університету. Роботи були завершені у 1642 році. Від цих будівель збереглася тільки капела, купол якої з чотирма дзвіницями створений під впливом італійської архітектури. Усередині капели, прикрашеної фресками Пилипа Шампаня, знаходиться гробниця кардинала Ришельє. Протягом тривалого часу Паризький університет був найбільш великим у Європі навчальним закладом і науковим центром теології й юриспруденції. У часи Революції рішенням Конвенту університет було закрито, а на початку XIX століття відновлений на новій основі у якості вищої школи.

Фасад будівлі, який виходить на вулицю дез Еколь (Шкільну), декорований фігурами, що символізують науки. У вестибюлі встановлені статуї Гомера й Архімеда. Дві галереї оточують Великий амфітеатр на 2700 місць, який прикрашений статуями Роберта де Сорбона, Ришельє, Декарта, Паскаля й Лавуазьє, а також композиціями Пюві де Шаванна. У великій академічній залі знаходяться п'ять панно, виконаних у кінці минулого століття художником Бенжаменом-Констаном. Парадний двір Сорбонни прикрашають сучасні статуї. З університетом пов'язана діяльність видатних вчених, імена яких відомі всьому світу: Лавуазьє, Гей-Люссака, Пастера, Кюрі, Перрена, Ланжевена.

Сорбонська капела, де ніяких служб з часів революції більше не було, стала у наш час виставковою залою. Біля неї на Площі Сорбонни – кілька книжкових крамниць й різних кафе. Це одне з найбільш населених місць студентського Парижу [7, с. 253-265].

***Болонський університет – найстаріший університет Італії  
(Alma Mater Studiorum Universita di Bologna, UNIBO)***



Болонський університет засновано в XI столітті. Це один з найстаріших університетів Європи. Навіть гордість французів Сорбонна посіла у світі лише друге місце за часом заснування. Особливістю Болонського університету було те, що він був юридичним навчальним закладом, де за головні предмети було римське і канонічне право. Лише у XIV столітті з'явилися факультети філософії, медицини та теології.

Це був перший університет, заснований у Західному світі (у 1088 році до н.е.) Університет Болоньї отримав Хартію (тут: право на заснування вищого навчального закладу у Середньовічній Європі) від Фредеріка I Барбаросси у 1158 році, але у XIX столітті, комітет істориків на чолі з Жиосу Кардуччі (Giosue Carducci), вивчивши історичні документи зробив висновок, що Університет був заснований у 1088 році, що робить цей університет можливо найбільш довго створюваним західним університетом (70 років). Університет Болоньї відомий своїми церковними курсами й курсами громадянського права [7, с.146-156].

***«Червоно корпусні» університети***

Термін «червоно корпусні» пояснюється кольором червоної цегли, з якої були збудовані будівлі, що входили до цієї групи університетів. Поширенню назви у значній мірі сприяла праця Брюса Траскота «Краснокирпичные университеты». У ній він дав гостру



критичну оцінку цим університетам, підкреслюючи наявність великої безодні між Оксбриджем й університетами з «червоної цегли, брудного сірого каміння й блакитної і жовтої черепиці [10].

До перших «червоно корпусних» університетів відносяться: Київський університет імені Т.Г. Шевченка, Оксфордський, Кембриджський, Манчестерський, Бірмінгемський, Ліверпульський, Лідський, Шеффилдський, Бристольський, Гульський, Ексетерський, Лістерський, Ноттінгемський, Саутгемптонський, Редінгський [3, с.23].

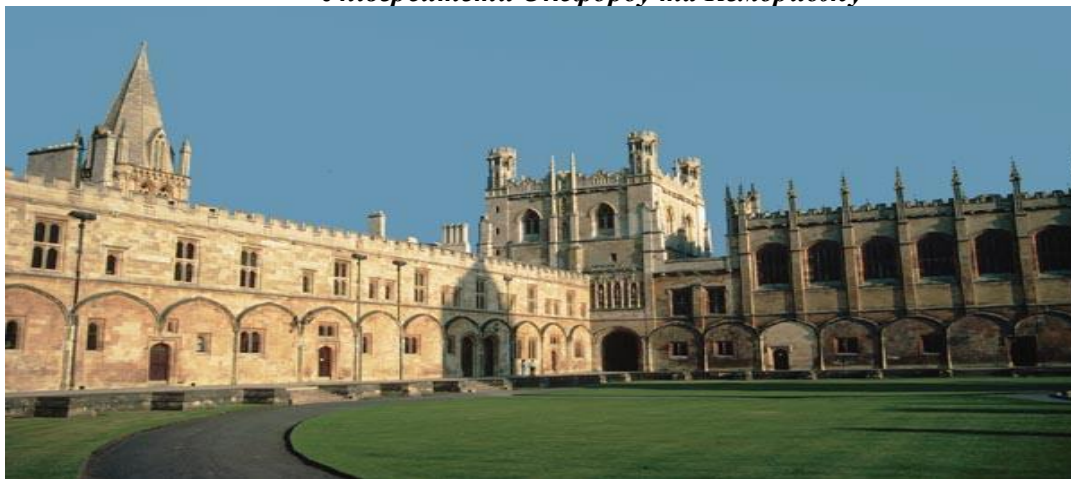


Будинок Головного («Червоного») корпусу університету збудований у 1837-42 рр. у формах класицизму за проектом архітектора Вікентія Івановича Беретті (1781-1842 рр.). Будівля являє собою величезний замкнений корпус з внутрішнім двором, довжина фасаду сягає 145.68 м. Стіни корпусу пофарбовано у червоний колір, чавунні бази та капітелі колон – у чорний.

Це відповідає кольорам стрічок ордену Святого Володимира (заснований у 1782 р.), чие ім'я носив університет, тому девіз ордену «Користь, честь і слава» (лат: "Utilitas, Honor et Gloria") був і його девізом. Зведений на вершині пагорба, будинок університету суттєво вплинув на формування архітектурного обличчя Києва в ХІХ столітті.

Будинок Гуманітарного («Жовтого») корпусу університету Т.Шевченка, збудований в 1850-52 рр. у формах класицизму за проектом архітектора Олександра Вікентійовича Беретті (1816-95 рр.), сина В.І.Беретті, автора проекту Головного корпусу університету. Будинок належав Першій гімназії (в гімназії викладали визначні історики М. Берлінський та М. Костомаров, серед вихованців – художники М.Ге та В.Левандовський, історик М. Закревський, економіст М. Бунге, поет М.Гербель, скульптор П. Забелло, письменники М. Булгаков та К. Паустовський, майбутні академіки Є. Тарле та О. Богомолець, А. Луначарський). У 1919 р. в будинку гімназії жив перший президент Академії Наук України академік В. Вернадський. З 1959 року будівля є учбовим корпусом університету.

#### *Університети Оксфорду та Кембриджу*



Університет Оксфорду бере свій початок з кінця XI століття, хоча точна дата його заснування залишається невідомою. Після того, як у 1209 році між студентами й горожанами вибухнула суперечка, деякі з академіків в Оксфорді збігли у місто Кембридж, де був заснований Університет Кембриджу.

З тих пір два університети весь час знаходяться в конкуренції один з одним.



Академічно, Оксфорд вважається одним з найкращих університетів світу.

Сам університет – як середньовічний замок ( він, власне, так і будувався): за кам'яним муром – свій світ, чужих туди не пускають, всюди стоять таблички «Private».

Кембридж – у першу чергу університет, діючий навчальний та науковий заклад, і вже потім – пам'ятник історії та архітектури.

Архітектура Кембриджа, яка налічує близько 700 років будівництва й перебудов,

гордо вписується у навколишній сільський пейзаж. У Кембриджі безліч відкритих зелених просторів і, не звертаючи увагу на те, що вони знаходяться у центрі міста, на них нерідко можна побачити корів, що пасуться.

Кожен коледж міста відомий чимось своїм. Так, найперший коледж Кембриджа – Пітерхаус – був заснований у 1284 році. У бібліотеці Коледжа Корпус Крісті, заснованому у 1352 році, міститься незрівнянна колекція манускриптів. Квінс Коледж відомий своєю чудовою баштою головних воріт й дивовижним сонячно-місячним циферблатом XVII століття. Гонвілл енд Киз Колледж відомий своїми трьома воротами, які символізують академічні стадії життя студента: він входить у Ворота Смирения, проходить крізь Ворота Добродетели й виходить крізь Ворота Чести.

Вузькими середньовічними вулочками та площами ходять сучасні молоді люди – гарні, інтелектуальні, стильні. Одні кудись весь час поспішають, ковтаючи на ходу сендвич й запиваючи його мінеральною водою, інші – не поспішають, зупиняються біля вітрин крамниць, заглядаючи у риночні лавки, зустрічаються з друзями. А Кембридж такий, як і дві тисячі років тому.

**Висновки.** Архітектуру можна вважати одним із способів естетичного самовираження суспільства. Можна сказати, що архітектура – матеріалізована в монументальних формах інформація про час, суспільство, людей, стосунки між ними, їх культуру, смаки, спосіб мислення. Ця інформація не лише активно впливає на формування поведінки людей одного часу, але й пов'язує різні покоління та епохи, утворює важливу частину колективної пам'яті людства. Кращі, так звані „знакові” споруди кожної епохи втілюють її ідеали, етичні та естетичні, надаючи їм матеріальності. Перелік функцій архітектури настільки багатоплановий, що він практично співпадає з основними функціями культури. Як і культура, вона проходить через постійне оновлення, зберігаючи наступність, використовуючи досвід минулого та його спадщину. Створені архітектурою просторові структури набувають обрисів, відповідних укладеним схемам діяльності, та фіксують пов'язані з ними значення. У той же час система в цілому залишається відкритою подальшим змінам, щоб задовільняти нові потреби. Поєднання нового і старого в оточенні людини, досягнутого фізичним та духовним зусиллям різних епох, становить одну з форм „пам'яті” культури, яка забезпечує неперервність її розвитку та неповторний зміст її національних і місцевих типів. Недаремно час називають

вають „четвертим виміром” буття культури, а, отже, й архітектури як особливого способу матеріальної фіксації культурних кодів різних епох. Естетичні цінності архітектури впливають на те, як складається ставлення людини до життя, її ціннісні орієнтації. Організоване архітектурою оточення впливає на емоції, свідомість та поведінку людей. Естетичний вплив – необхідна частина функції соціалізації особистості, яку виконує архітектура. Втілені в архітектурі ідеї, уявлення про життя та його закономірності належать до найактивніших засобів ствердження певного світогляду та ідеології.

**Список літератури:** 1. Альберті Л.Б. «Десять книг про зодчество», Т.1. М.: Всесоюзная Академія архітектури, 1996. – 318с. 2. Ассєв Ю.С. «Шедеври світової архітектури» К.: Радянська школа, 1982. – 87с. 3. Барбарига А.А. «Британские университеты» М.: Просвещение, 1979. 4. Безпалова Н.Ю. Дитяча енциклопедія «Архітектура» Х.: «Фоліо», 2002.- 318с. 5. Вітрувій «Десять книг про архітектуру» М.: Всесоюзная Академія Архітектури, 1996. – 288с. 6. Конституція України Х.: «Фоліо», 2006. – 46с. 7. Мирошнікова В.В. Дитяча енциклопедія. «Країни світу. Європа» Х.: «Фоліо», 2005. – 316с. 8. Пономарьова Г.Ф. «Вища освіта України в парадигмі Євроінтеграції» Х.:, 2008. – 336с. 9. Толстух В.В. «Естетичні виховання» М.: «Вищі школа», 1987. 10. Bruce Truscot Redbrick University London, 1943.

М.А. Захарова

### **АРХИТЕКТУРА ТА ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ НАЙСТАРІШИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЄВРОПИ**

У статті досліджується роль архітектури у вихованні на основі невеликої кількості найвизначніших для певної епохи пам’яток, зроблена спроба виділити та описати основні етапи розвитку найстаріших вищих навчальних закладів Європи.

М.А. Захарова

### **АРХИТЕКТУРА И ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ САМЫХ СТАРЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ ЕВРОПЫ**

В статье исследуется роль архитектуры в воспитании на основании небольшого количества самых известных для определенной эпохи памятников, сделана попытка выделить и описать основные этапы развития самых старых высших учебных заведений Европы.

M. Zaharova

### **THE ARCHITECTURE AND THE HISTORY OF THE OLDEST EUROPE UNIVERSITIES FORMATION**

In the article the role of architecture is investigated in education on the basis of two-bit of the reminders known for a certain epoch, an attempt to select and describe the basic stages of development of the oldest higher educational establishments of Europe is done.



*Стаття надійшла до редакції 10.01.2010*

**УДК 373.29**

*Н.Л. Клочко,  
м. Вінниця, Україна*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ В ЯПОНІЇ**

**Постановка проблеми.** На кожному конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні орієнтири, що позиціонують напрямки в розв'язанні певних проблем виховання підростаючого покоління. Педагогічний досвід країн зарубіжжя є вагомим аргументом, на який слід звертати увагу в умовах підвищення якості національної системи освіти відповідно до системи цінностей демократичного суспільства, формування концептуальних підходів до неперервного навчання дітей на різних ступенях освіти. Зарубіжна початкова освіта зосереджена на реалізації гуманістичних цінностей, наданні дітям однакових можливостей у забезпеченні освітніх потреб, поєднанні національних, культурно-історичних, загальнолюдських цінностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями вивчення системи початкової освіти в країнах зарубіжжя займаються О.Джуринський, О.Локшина, І.Карбовнічек, З.Малькова, А.Пишкало, О.Проскура, О.Савченко, К.Салімова, С.Степанова та інші науковці.

**Метою даної статті** є здійснення аналізу організації дошкільної та початкової освіти дітей в Японії.

**Виклад основного матеріалу.** Ще в 1900 р. були розроблені національні стандарти дошкільного виховання Японії. В 1926 р. набув чинності закон про дитячі садки, в якому рекомендувалося, створювати дитячі садки на базі ясел. Їх кількість в той час сягала 1066 закладів. Через десять років чисельність дитячих садків подвоїлася. Особливі дошкільні установи створювалися і під час II-ї світової війни, а також на періоди дозрівання та збору врожаю [1, 3].

За законом 1947 р. дитячі садки і ясла стали частиною системи початкової школи. Ясла були перетворені на центри денного догляду, але протягом 60-х років їхні програми перестали відрізнятися від програм дитячих садків.

У 1972 р. було поставлено завдання забезпечити місцем всіх дітей, бажаючих відвідувати дошкільні дитячі навчальні заклади. В Японії приблизно 90-95% дітей вступають до школи після однієї з форм суспільного дошкільного виховання.

Обов'язковою початковою освітою охоплені всі діти 6-ти років. Середня кількість дітей в класі – до 30 осіб.

Дитячі садки підпорядковуються Міністерству освіти, науки і культури, а центри денного догляду – Міністерству охорони здоров'я і соціального забезпечення.

В дитячому садку передусім акцентується увага на освіті: 3 річні діти знаходяться в садку близько 4 годин на день, з батьками або опікунами заключається договір про співпрацю. Педагогами реалізується програма, до змісту роботи якої входить турбота про здоров'я дитини, налагодження соціальних контактів, ознайомлення з навколишнім середовищем, розвиток мовлення і самовираження.

В наш час в Японії функціонує понад 15 тисяч дитячих садків, в кожному близько 135 дітей, на одного дорослого припадає в середньому до 20 дітей [3].

В центрах денного догляду акцентується увага на реалізації виховних завдань. Немовлята і дошкільники виховуються разом. Працюють дані установи 8 годин на день, дітей до

таких закладів направляє муніципальна влада. Плата залежить від доходу батьків. Навчально-виховна робота в таких центрах регламентується нормативними документами, що визначають діяльність установи. До змісту роботи входить догляд за дитиною, забезпечення емоційної стабільності, турбота про здоров'я, регулювання соціальних контактів, створення відповідного оточення і ознайомлення з навколишнім середовищем, розвиток мовлення і самовираження. Всього існує близько 23 тисяч центрів догляду, в кожному близько 75 дітей, по 10 дітей на дорослого.

Існують також спеціальні установи для дітей з недоліками розвитку.

Загальним завданням всієї системи дошкільної освіти є нівелювання відмінностей у вихованні дітей дошкільного віку, поліпшення його якості.

Дошкільні установи повинні вирішувати такі завдання: допомагати дитині створити позитивні стосунки з дорослими та дітьми, навчитися берегти природу, набувати здорових життєвих звичок, оволодівати навичками соціальної поведінки. Дошкільні навчально-виховні заклади постійно удосконалюють свої програми, щоб перемогти в конкуренції за потенційних клієнтів.

Суспільне дошкільне виховання Японії громадськістю оцінюється позитивно: воно здатне допомогти виростити дитину нерозбещеною, здібною до співпраці з іншими дітьми.

Функціонують також додаткові школи для занять гімнастикою, плаванням, музикою, танцями, мистецтвом тощо, а також приватні дитячі садки при школах, які готують випускників до вступу в університети, з якими пов'язані ці навчальні заклади.

Процес навчання в Японії не дотримується уніфікованої теорії: запозичуються найкращі світові досягнення, вдалі педагогічні моделі, ефективні методи навчально-виховної роботи, що безумовно приносять успіх. При цьому традиційні цінності поважаються і виявляються навіть у дрібницях: при організації індивідуально орієнтованого, пов'язаного з дарами природи харчування, при вихованні дисципліни й відповідальності. Передбачається, що потрібно надати всім дітям рівні умови навчання. Важлива не обдарованість, а терпіння, посидючість, характер. Хороша поведінка – та, за якої дитина рано встає, навіть у вихідні дні й на канікулах, багато працює та грається, робить фізичні вправи, добре харчується, поважає старших й виявляє увагу до відчуттів інших.

Позитивним вважається вміння залежати від інших і розуміти їх (тобто зважати на тих, хто знаходиться поряд, бачити, що вони роблять, в якому настрої знаходяться, підкорятися загальним правилам і бути терплячим). В ідеалі японські педагоги прагнуть збалансувати дитячу індивідуальність і приналежність до групи, обов'язки і здатність відчувати, знаходити правильне співвідношення між дитячим садком, сім'єю й суспільством. Якщо малюкам дозволяється створювати характер самостійно, то від школяра обов'язково вимагаються велика завзятість, посидючість, честолюбство.

Представники середнього і вищого соціального класів завантажують своїх дітей додатковими заняттями спортом, музикою, мистецтвом, іноземними мовами, щоб виростити з них конкурентоспроможних членів суспільства.

Шкільне навчання побудоване на груповому підході. У відносинах педагогів один з одним і з батьками вихованців уникається критика. Для батьків влаштовують значну кількість освітніх курсів. Навчання читання, де японські діти вже в початковій школі показують досить високі результати, здійснюється передусім батьками вдома, і сім'я сама бачить в цьому свій обов'язок.

В Японії змагання між дітьми не заохочуються. Говорити про індивідуальні відмінності між дітьми заборонено. Група (клас) залишається групою (класом) і тоді, коли

діти займаються зарядкою, б'ються, представляють свою школу або дитячий садок за їх межами, наприклад на екскурсії. У класі вчитель може працювати і з малими групами дітей.

Багато уваги приділяється створенню умов для виразу протесту дітей проти війни, наслідків американського ядерного бомбардування міст Хіросіми і Нагасакі. Діти малюють на ці теми яскравими, контрастними фарбами (червоною, чорною, зеленою): летять чорні літаки і скидають чорні бомби, лежать убиті люди, летиться червона кров. Ще однією особливістю дитячого малювання в Японії є зображення крупних облич з широкими бровами, великими зубами, які потім вирізуються, і з них створюється величезне панно. Для ока європейської людини це дуже незвично.

У продуктивних видах діяльності: малюванні, аплікації, ліпленні з глини – дітей прагнуть не чити ніяких прийомів. Це дозволяє дітям, використовуючи змішування різних фарб, незвичайних за конфігурацією ліній, отримувати яскраві, різноманітні за тематикою композиції. Виставкам дитячих малюнків приділяється багато уваги. Проте в ліпленні діти, як правило, спочатку створюють щось у формі круглої грудки, коржика, а потім починають у цьому щось впізнавати й називати. В результаті дитячі роботи відрізняються примітивністю, але в той же час цей підхід розвиває дитячу фантазію, уяву. Дитині доводиться додумувати те, чого насправді не видно, на що є лише слабкий натяк. Такі справи відповідають традиційному японському світосприйманню, вираженому, наприклад, в багатогодинному спогляданні каменя, квітки. Звичка до медитації дозволяє задовольнятися малим і знаходити задоволення в звичайному. Не всі можуть досягти висот в мистецтві, але всі можуть навчитися милуватися прекрасним, знаходячи його всюди.

Існують різні рівні досконалості у традиційному японському мистецтві орігамі, і воно включається в навчання; для виготовлення деяких виробів потрібно знати логіку і математику на рівні старших класів школи.

Дітей в Японії, починаючи з дошкільного віку, знайомлять зі смертю: їм розповідають про неї, читають і обговорюють спеціальні книги. Тематика війни, смерті пов'язана з великою роботою японських дитячих садків по вихованню дітей в дусі світового громадянства. Зокрема, в дитячих садах Осаки ця робота організовується за такими напрямками [3]:

- вивчення з дітьми таких глобальних тем, як колір шкіри різних людських рас; національний костюм; мови людства; форми вітання; ляльки різних народів;
- пізнання в повсякденному житті традицій різних національностей через вивчення національних страв, тваринних і природних умов інших країн, через організацію контактів із зарубіжними освітніми установами і запрошення іноземних гостей до себе;
- благодійна робота. За допомогою аудіовізуальних засобів і розповідей вихователь ознайомлює дітей з голодом і смертю людей через брак їжі і медикаментів. Під час різдвяних свят діти приносять спеціально накопичені гроші, коробки з їжею і ліками для передачі в бідні країни, а в обід вони разом з вихователем роблять рисову юшку і їдять її, щоб дізнатися, що їдять бідні люди;
- ознайомлення дітей з нещастями, що приносить війна. З цією метою вихователі організовують бесіди біля великої костриці із запрошенням бабусь і дідусів, які розповідають про події війни, свідками яких вони були і про яких пам'ятають, а потім діти міркують про щасливе мирне життя. Вихователь читає книжку про нещасних слонів, які загинули з голоду під час Другої світової війни, і діти відвідують їх могилу в міському зоопарку. Живим слонам вони пишуть листи з побажаннями довголіття. Іноді діти разом з вихователями пишуть листи з проханням заборонити війну і відправляють їх в різні міжнародні організації.

Виховання дітей в дусі світу і громадськості проводиться в більшості японських навчальних закладів, хоча конкретний її зміст змінюється залежно від навколишніх умов. Особливого значення надається роботі рад матерів (матір – центр домашнього життя, саме вона відповідає за організацію освіти дитини): вони не тільки допомагають дитячим садкам і школам (відстоюють їх права, купують іграшки й устаткування, багато роблять для дітей, що мають потребу, і т. п.), але й активно беруть участь в організації, проведенні батьківських конференцій, а також міжнародних симпозіумів щодо виховання малят.

З дітьми будь-якого віку проводять багато екскурсій, в організації яких допомагають батьки. У цьому теж вбачається традиційна потреба японців подорожувати по рідній країні, щоб побачити різні місця, ознайомитися з працею людей, з життям в різних умовах.

Кожна група або клас має свій пізнавальний знак або елемент екіпіровки: бейсболки одного кольору, однакові майки або сумочки. Це, з одного боку, дозволяє дітям не загубитися, а з іншої – підкреслює, що вони члени одного колективу. Всі оточуючі ставляться до дітей дуже доброзичливо, розмовляють з ними, показують ігри свого дитинства, що дуже важливо для формування у дитини довіри до дорослих людей.

Японців завжди турбувала проблема особливостей кожного віку, і діти дізнаються про етапи життя людини значно більше, чим це прийнято в інших культурах.

**Висновки.** Отже, японські педагоги особливе значення надають вихованню дітей в колективі, яке вони розглядають як одну з основних умов демократичного виховання. Дитячий колектив – це модель суспільства. Вихователі і вчителі формують таку систему стосунків, яку вони вважають зразком вільного суспільства Японії. Тому стосунки у групі або класі формують так, щоб індивідуальні здібності отримали повний розвиток, але і кожна дитина набула досвіду виконання будь-якої ролі в колективі однолітків.

У зв'язку з тим, що в японській сім'ї зменшується кількість дітей, вони мають можливість здобувати все більш якісну й широку освіту. Проте завданням держави є збереження традиційних культурних цінностей і передача їх подальшим поколінням.

**Список літератури:** 1. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М.: Просвещение, 1983. 2. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917-1939) / Под ред. К.И.Саломовой, Б.М.Бим-Бада. – М.: Педагогика, 1982 – 160с. 3. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 240с.

Н.Л. Ключко

### ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ В ЯПОНІЇ

У статті аналізується проблема організації дошкільної та початкової освіти дітей в Японії. Розкривається навчальний процес, початкова освіта, дошкільне виховання Японії, вік вступу до школи, готовність до навчання.

Н.Л. Ключко

### ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ЯПОНИИ

В статье анализируется проблема организации дошкольного и начального образования детей в Японии. Раскрывается учебный процесс, начальное образование, дошкольное воспитание Японии, возраст начала обучения, школьная зрелость.

N. Klochko

### **ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF CHILDREN'S ELEMENTARY EDUCATION IN JAPAN**

In the article the author analyses the problem of organization of children's preschool and initial education in Japan. Author analyses studying process, primary education, entering age to school Japan, studying readiness, experience of foreign countries.

*Стаття надійшла до редакції 1.02.2010*

**УДК 378**

*И.А. Сладких  
г. Харьков, Украина*

### **ПАРАДИГМА КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ XX ВЕКА)**

**Постановка проблемы.** Эффективность решения проблемы подготовки будущих специалистов в современной высшей школе во многом зависит от эффективности преподавателя, как организатора образовательно-воспитательного процесса. В педагогической теории и практике на протяжении десятилетий сформирована концепция «критерий эффективности преподавателя», которая обозначает некоторые образовательные и социальные ценности.

"Эффективность преподавателя" обычно определяется как эффект деятельности преподавателя на реализацию некоторой ценности. Обычно, ценность принимает форму некоторой образовательной цели, определенной в рамках желаемого поведения студента, его способностей, привычек, или характеристик. Следовательно, окончательный «критерий преподавательской эффективности» обычно рассматривается как достижения обучаемых студентов.

**Целью данной статьи** является обзор и анализ существующих в трудах зарубежных ученых методов оценивания эффективности преподавательской деятельности. Приведена представленная к обсуждению иерархия полученных критериев эффективности преподавателя.

**Изложение основного материала.** Определением эффективности данного критерия является анализ различия в достижениях студентов до и после влияния деятельности преподавателя. Аскерман, Митзел и Гросс в своих исследованиях рассматривали процесс обучения студентов в котором использовался уровень их достижений как критерий эффективности преподавателя [1; 21].

Известные значительные исследовательские работы (Барр, Кастетгер, Стэндле, Фатту, Домас, Тайдеман, Митзел, Морш, Вилдер, Руанс, Томлинсон, Воттерс) относительно критериев преподавательской эффективности неизменно содержат в своих заголовках такие термины как "эффективность", "компетентность", "оценка" и "оценивание"

[4; 5; 7; 9; 12; 13; 14; 16; 17; 18]. Переменные в исследовании относительно обучения проводимого согласно парадигме «критерия эффективности» принадлежат двум категориям: переменные критерия и потенциальные корреляции [12; 24].

Частичные и многократные корреляции также могут быть вычислены между наборами двух или более переменных: переменной предположения и переменной критерия. Анализ фактора (по Счмиду) может применяться к межкорреляциям полной «батареи» переменных, состоящей из набора переменных и критериев переменных [15].

Ученые, занимающиеся исследованием подбора персонала признают парадигму «критерия эффективности» применимой также и в этой области. Состояла ли цель в том, чтобы выбирать студентов колледжа или служащих, клинических физиологов или пилотов самолета, преобладала та же самая парадигма: получив критерий, сразу находится его применение. Широко распространенное использование и практическая ценность такого исследования были характеризованы как «выдающееся достижение социальных наук в недавних десятилетиях» [8, с. 3]. Легко понять преданность этому настолько успешному исследованию и в настоящее время большей части ученых-педагогов.

Целесообразно рассмотреть типы критериев эффективности, выделенные некоторыми учеными в процессе их многолетних исследований [10].

В педагогической науке, как в других областях применяемая парадигма «критерий эффективности» приняла специальные формы. Кроме вопроса о том, что потенциал коррелирует, многие исследования были посвящены непосредственно вопросу критерия. Теперь мы обращаемся к рассмотрению парадигм, которые были развиты для проблемы критерия. Возможно, наиболее расширенное изучение парадигмы «критерия эффективности» проводилось на протяжении нескольких десятилетий в Университете Висконса [5].

В результате исследований было внесено в список семь категорий «критериев эффективности преподавателя», используемых в обучении в этом Университете наряду с частотой их использования [6, с. 30]. Эти данные приведены в таблице.

Таблица

Критерии и частота их использования в Висконсене

Критерии		Частота
1.	Производственная оценка	
	а) руководителем (надзирателем)	9
	б) директором	24
	в) другими контролирующими лицами	51
	г) преподавателями	20
	д) ведомственным персоналом в области специализации	4
	е) ведомственным государственным персоналом	11
	ж) самооценка	11
2.	Оценка пэра (равного по положению)	6
3.	Подсчет студенческого успеха	70
4.	Студенческая оценка	16
5.	Объединение тестов успеха и интеллектуальных тестов для измерения эффективности преподавания	14
6.	Уровни практического преподавания	13
7.	Комбинация или объединение некоторых вышеупомянутых критериев	83
Общий итог:		332

Исследование проведенное в Университете Висконса и результаты, обработанные Бичером ясно показывают плодотворность использования парадигмы «критерия эффективности» в образовательном процессе [6].

Дальнейшая парадигма «критерия эффективности преподавателя» может быть получена из аннотируемой библиографии (1000 наименований) представленной Домасом и Тайдеманом в 1950 году [9]. Проведенный анализ показал зависимость парадигмы от следующих отличительных особенностей:

1. Между преподавателями производственного обучения и преподавателями-педагогами;
2. Между критериями, основанными на :
  - а) достижениях студента;
  - б) суждениях администратора, преподавателя непосредственно, товарища преподавателя, студентов или несведущих лиц;
  - с) тестировании «педагогических способностей», и т.д.
3. Между критериями достижений студента:
  - а) «объективно» наблюдаемый;
  - б) «субъективно» оцененный администраторами или преподавателями.

На рисунке 1 показана схема критериев, основанных на вышеприведенных различиях [9, с. 214]. Было отмечено, что эти критерии воплощают отличительные точки «окончательного довода» и «уровней», рассматриваемых ниже.

В процессе исследования, проводимого Комитетом по Критериям Эффективности преподавателя был сформулирован «окончательный довод» парадигмы для таких критериев. Эта парадигма располагает критерии эффективности преподавателя на континууме,двигающемся от «конечного» к «начальному». Некоторые исследователи считают, что на вершине иерархии «окончательного довода» мог бы быть такой критерий как «эффект преподавателя на достижения его студентов и успех в жизни». Ниже мог бы располагаться такой критерий, как «эффект преподавателя на достижения его студентов в последующем обучении». Следующим, на третьей позиции мог бы быть критерий «эффект преподавателя на достижения его студентов в текущих образовательных целях». Намного ниже в иерархии было бы «удовлетворение родителей преподавателем», «уровень преподавателя в практическом изложении учебной дисциплины», «уровень преподавателя в образовательных курсах», «интеллект преподавателя» [2, с. 243-244]. Схематическое изображение этих критериев парадигмы в предлагаемом расположении показано на рисунке 2.

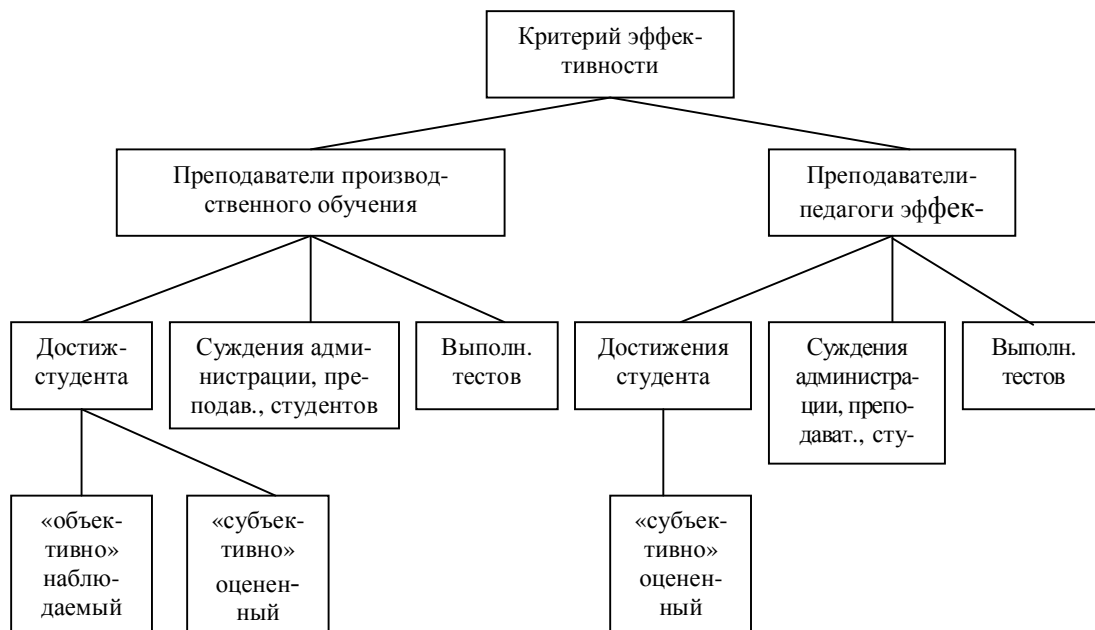


Рис. 1 – Парадигма критериев эффективности преподавателя, полученная из классификации аннотаций Домасом и Тайдеманом

Каждый критерий этой парадигмой, зависел от его законности, от его корреляции, и от его функциональных отношений с критериями, расположенными выше на континууме. Такое расположение критериев вызвало много критики исследователей, изучающих экономическое образование (обучение финансовому и банковскому делу). Их доводы были основаны на неудовлетворенности позицией некоторых критериев или отсутствием желаемых на этом континууме. Разряд некоторых из этих критериев был горячо обсужден, так как и следовало было ожидать. Например, некоторые педагоги считали, что удовлетворение руководителя преподавателем имеет весомое значение на карьере преподавателя; поэтому этот критерий должен располагаться выше в иерархии, и исследование должно быть направлено к предположению этого. Другие придерживались того, что независимо от его связи с «реальной жизненной» необходимостью преподавателя, этот критерий показан, чтобы быть некоррелированным с выгодами студентов, и следовательно полезен и не должен игнорироваться.

**«Окончательный критерий»**


- 
1. Эффект Преподавателей на:
    - Достижение студентов и успех в жизни
    - Достижение студентов в последующем обучении
    - Достижение студентов в текущих образовательных целях
    - Удовлетворение студентов преподавателем
    - Удовлетворение родителей преподавателем
    - Удовлетворение руководителей преподавателем
  2. Ценности преподавателя или оценочные отношения
  3. Знание преподавателем педагогической психологии и менталитета
  4. Эмоциональное и социальное состояние преподавателя
  5. Знание преподавателем методов построения учебного плана
  6. Знание преподавателем учебного предмета
  7. Интерес преподавателя к изучаемому материалу
  8. Уровень преподавателя в практическом изложении учебной дисциплины
  9. Уровень преподавателя в образовательных курсах
  10. Интеллект преподавателя

Рис. 2 –Иерархия критериев эффективности преподавателя

Список критериев, показанных на рис. 2 применим, прежде всего, к уже работающим преподавателям. Все же имеются другие стадии карьеры преподавателя, критерии которых нуждаются в исследовании относительно парадигмы критерия обучения. В своем



втором сообщении, Комитет по Критериям Эффективности представил парадигму критериев, организованных на основе различных уровней, или стадий, в прогрессии от кандидата на преподавателя, практически обучающегося на рабочем месте к полноправному работающему преподавателю [3].

Преподавателя были разделены на четыре различных уровня, или стадии, карьеры: (1) предполагаемый «преподаватель в обучении», (2) студент, обучающийся по программе педагогики, (3) студент, только закончивший обучение на преподавателя, и (4) практически работающий преподаватель.

Все решения относительно людей на каждом из этих уровней принимают различные формы.

На уровне (1), мы принимаем решения относительно претендентов на допуск к образовательным программам по педагогике, или мы пытаемся обеспечивать руководство для выпускников средней школы относительно их пригодности к обучению профессии преподавателя.

На уровне (2), мы принимаем решения относительно программ для подготовки преподавателей на основе очевидности или предположений относительно желанных возможных положительных воздействий этих программ на эффективное последующее влияние преподавателей на учеников; или, мы принимаем решения относительно руководства студентами, которые обучаются по педагогическим программам.

На уровне (3), решения состоят в легализации преподавателей или приеме преподавателей на работу из числа дипломированных специалистов-педагогов.

На уровне (4), решения сделаны относительно предоставления срока пребывания преподавателям, или выбор из числа преподавателей, или для новых положений (должностей), или для специальных назначений, например, увеличений жалованья. Очевидно, показатели на более высоких уровнях могут служить как критерии для предположений на более низких уровнях.

Как представлено, парадигма эффективности имеет только два класса переменных: предположения и критерии. «Окончательные доводы» и «уровни» для критериев парадигмы подразумевают не необходимое изменение. В любых точках на «Окончательных доводах» или «уровнях» критерий может быть выбран или изменен. Как Митзел выразился [11, с. 2], «...В течение прошлых 50 лет для исследования относительно «эффективности преподавателя», был характерен перескок непосредственно от переменных предположения до переменных критерия ...».

Исследование этой парадигмой было масштабное: были проведены сотни занятий, выдающие тысячи коэффициентов корреляции. В целом, эксперименты, проводимые, в процессе этих занятий выдали неутешительные результаты: корреляции, которые являются незначительными, непоследовательными и противоречивыми от одного исследования к следующему, и обычно испытывали недостаток в педагогическом и психологическом значении.

Однако выводы, приведенные в рассмотренных научных трудах не потеряли своей важности и в современных условиях развития педагогики и психологии. Их практическое применение в образовательном и воспитательном процессе по прежнему актуально. Более того, их углубленный анализ может стать весомым подспорьем в исследовательской работе педагогов, психологов и социологов.

**Список литературы:** 1. Ackerman, W. 1. Teacher competence and pupil change. *Harvard educ. Rev.*, 1954, 24, 273-289. 2. American Educational Research Association, Committee on the

Criteria of Teacher Effectiveness. Report of the... *Rev. educ. Res.*, 1952, 22, 238-263. **3.** American Educational Research Association, Committee on the Criteria of Teacher Effectiveness. Second report of the *J. educ. Res.*, 1953, 46, 641-658. **4.** Barr, A. S. The measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations. *J. exp. Educ.*, 1948, 16, 203-283. **5.** Barr, A. S., et al. Wisconsin studies of the measurement and prediction of teacher effectiveness: A summary of investigations. *J. exp. Educ.*, 1961, 30, 1-155. **6.** Beecher, C. Data-gathering devices employed in the Wisconsin studies. *J. exp. Educ.*, 1961, 30, 30-47. **7.** Casterter, D. D., Standlee, L. S., & Fattu, N. A. *Teacher effectiveness: An annotated bibliography*. Bloomington: Inst. of Educ. Res., Sch. of Educ, Indiana Univer., 1954. **8.** Cronbach, L. I. *Essentials of psychological testing*. New York: Harper, 1949. **9.** Domas, S. J., & Tiedeman, D. V. Teacher competence: An annotated bibliography. *J. exp. Educ.*, 1950, 19, 101-218. **10.** Guba, E., & Getzels, J. W. Personality and teacher effectiveness: A problem in theoretical research. *J. educ. Psychol.*, 1955, 46, 330-344. **11.** Mitzel, H. E. *A behavioral approach to the assessment of teacher effectiveness*. New York: Division of Teacher Education, College of the City of New York, 1957. (Mimeographed). **12.** Mitzel, H. E. Teacher effectiveness. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1960. Pp. 1481-1486. **13.** Morsh, J. E., & Wilder, Eleanor W. Identifying the effective instructor: A review of the quantitative studies 1900-1952. *USAF Pers. Train. Res. Cent. (Res. Bull.*, 1954, No. AFPTRC-TR-54-44). **14.** Ryans, D. G. Prediction of teacher effectiveness. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1960. Pp. 1486-1491. **15.** Schmid, J. Factor analysis of the teaching complex. *J. exp. Educ.*, 1961, 30, 58-69. **16.** Tomlinson, L. R. Pioneer studies in the evaluation of teaching. *Educ. res. Bull.*, 1955, 34, 63-71. **17.** Tomlinson, L. R. Recent studies in the evaluation of teaching. *Educ. res. Bull.*, 1955, 34, 172-186. **18.** Watters, W. A. Annotated bibliography of publications related to teacher evaluation. *J. exp. Educ.*, 1954, 22, 351-367.

И.А. Сладких

#### **ПАРАДИГМА КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ XX ВЕКА)**

В статье представлены результаты исследований критериев эффективности преподавательской деятельности. Приведена вынесенная представленная к обсуждению в зарубежных публикациях иерархия полученных критериев эффективности преподавателя. Рассмотрены типы критериев эффективности и частота их использования в учебном процессе.

I. A. Sladkih

#### **ПАРАДИГМА КРИТЕРІВ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ XX СТОЛІТТЯ)**

В статті представлено результати досліджень критеріїв ефективності викладацької діяльності. Наведена представлена до обговорення в закордонних публікаціях ієрархія отриманих критеріїв ефективності викладача. Розглянуто типи критеріїв ефективності й частота їхнього використання в навчальному процесі.

I. Sladkih

#### **PARADIGM OF CRITERIA OF EFFICIENCY OF THE TEACHER (RETROSPECTIVE ANALYSIS OF FOREIGN RESEARCHES OF XX CENTURY)**

In the article the results of researches of criteria of efficiency of teaching activity are submitted . The hierarchy of the received criteria of efficiency of the teacher which submitted to discussion in the foreign publications have been presented. The types of criteria of efficiency and their frequency of use in educational process are considered.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2010*

### ІІІ РОЗДІЛ

#### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ**

УДК 378:37.032

*Т.О. Бутенко  
м. Харків, Україна*

#### **ЦІЛІ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

**Загальна постановка проблеми.** Сьогодні є актуальною проблема формування нової парадигми інженерної освіти, що обумовлює перегляд й формування професійної компетентності нових фахівців. Однією зі складових професійної компетентності майбутніх інженерів є комунікативна компетентність, яка вимагає цілеспрямованого формування для підвищення рівня спілкування у професійній діяльності.

**Зв'язок проблеми з найважливішими науковими й практичними завданнями** полягає в необхідності формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів й, зокрема організації педагогічного експерименту з метою формування даної компетентності у студентів технічного профілю.

**Проблемами педагогічних досліджень** присвячені роботи таких науковців як Ю.К. Бабанський, П.В. Дмитренко, В.К. Сидоренко, Н.В. Кузьміна, П.І. Образцов та ін. [1, 2, 3, 4].

**Виклад основного матеріалу.** Організація експериментально-педагогічного дослідження передбачала перевірку ефективності педагогічних умов та запропонованої технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Експериментально-педагогічне дослідження проводилося впродовж 2005-2009 рр. і передбачало вирішення таких завдань:

1. Визначити структуру комунікативної компетентності майбутніх інженерів;
2. Розробити критерії оцінювання та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів;
3. Впровадити педагогічну технологію та реалізувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності;
4. Підібрати завдання для перевірки комунікативних знань, умінь й навичок;
5. Визначити рівень комунікативної компетентності на констатувальному та формувавальному етапах нашого дослідження.

На початку педагогічного експерименту було проведено констатувальний експеримент з метою виявлення рівня комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

У констатувальному експерименті брали участь студенти факультету інтегрованих технологій хімічного машинобудування й факультету технології органічних речовин Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», студенти містобудівельного факультету Харківської національної академії міського господарства. Усього у констатувальному експерименті взяли участь 349 студентів.

Аналіз науково-педагогічної літератури та власні спостереження за комунікативними вміннями й навичками студентів під час навчального процесу дозволили виділити структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх інженерів: когнітивний, комунікативно-діяльнісний та оцінний. За виділеними нами компонентами під час констатувального експерименту визначався рівень комунікативної компетентності, результати якого відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівень володіння  
структурними компонентами комунікативної компетентності майбутніх інженерів на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Структурні компоненти комунікативної компетентності	Дуже високий рівень		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Когнітивний	25	7,2	79	22,6	138	39,5	107	30,6
Комунікативно-діяльнісний	70	20,1	124	35,5	115	32,9	40	11,5
Оцінний	9	2,6	113	32,4	94	26,9	133	38,1

З наведеної таблиці видно, що когнітивний компонент комунікативної компетентності на дуже високому рівні володіють - 7,2% студентів, комунікативно-діяльнісним компонентом - 20,1% студентів, оцінним компонентом – тільки 2,6% студентів. Високий рівень усіх трьох компонентів комунікативної компетентності показали 22,6%, 35,5% і 32,4% відповідно. Решта студентів мають середній й низький рівень структурних компонентів комунікативної компетентності. Таким чином, можна зробити висновок, що зі структурних компонентів – когнітивного, комунікативно-діялісного й оцінного – найбільше розвинутий у студентів комунікативно-діялісний, інші компоненти - когнітивний та оцінний - знаходяться на досить низькому рівні. Але тільки 55% студентів мають дуже високий й високий рівень комунікативно-діялісного компоненту комунікативної компетентності, що свідчить по-перше, про загальну низьку підготовку майбутніх фахівців до професійного спілкування, по-друге, про необхідність цілеспрямованого формування комунікативної компетентності.

У таблиці 2 відображено загальні показники володіння комунікативною компетентністю студентів вищих технічних навчальних закладів за чотирма рівнями – дуже високим, високим, середнім і низьким.

Таблиця 2.

Рівень комунікативної компетентності майбутніх інженерів на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Рівні комунікативної компетентності	кількість студентів	%
дуже високий	16	4,6
високий	66	18,9
середній	128	36,7
низький	139	39,8

У цій таблиці відображено, що тільки 4,6% студентів мають дуже високий рівень комунікативної компетентності, і 18,9% студентів мають високий рівень розвитку комунікативної компетентності, тобто тільки 23,5% студентів готові до професійного спілкування на достатньо високому рівні. Решта студентів, що брала участь у констатувальному експерименті, мають середній і низький рівень розвитку комунікативних знань, умінь й навичок, відповідно 36,7% й 39,8% студентів, тобто їх рівень володіння комунікативною компетентністю не відповідає сучасним вимогам висококваліфікованих фахівців.

Отже, аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив припущення про те, що за умов традиційного навчання формуванню комунікативної компетентності майбутніх інженерів приділяється недостатньо уваги і цей процес відбувається не зовсім ефективно. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що студенти вищих технічних навчальних закладів потребують формування комунікативної компетентності.

Низький рівень комунікативної компетентності студентів обумовив необхідність цілеспрямованої роботи щодо підвищення комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Студенти факультету органічних речовин НТУ «ХП», які брали участь у констатувальному експерименті, були поділені на 2 групи – контрольну й експериментальну. Контрольна група складалася зі 147 студентів й експериментальна група складалася зі 172 студентів з майже однаковим рівнем комунікативної компетентності, що відображено у таблиці 3.

Таблиця 3.

Рівень комунікативної компетентності в ЕГ і КГ  
до експерименту

	ЕГ		КГ	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%
дуже високий	6	3,5	8	5,4
високий	31	18	28	19,1
середній	64	37,2	52	35,4
низький	71	41,3	59	40,1

Наступним етапом нашого дослідження була організація та проведення формувального експерименту. Метою формувального експерименту була розробка та перевірка ефективності педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Розробка педагогічної технології формування комунікативної компетентності у циклі психолого-педагогічних дисциплін передбачала виділення певних її етапів. Нами були виділені наступні етапи: смисловий, теоретичний, практично-діяльнісний і рефлексивний. Також запропонована нами педагогічна технологія дозволила реалізувати педагогічні умови.

Кожен з етапів мав свою мету й свої завдання, окремо до кожного етапу були підібрані вправи й завдання, що моделювали умови професійного спілкування, наближені до реальних, а також були спрямовані на активізацію комунікативної діяльності студентів.

Наступним етапом педагогічного експерименту було впровадження розробленої педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у реальний навчальний процес.

Не зважаючи на те, що студенти вищого навчального закладу повинні володіти комунікативною компетентністю на досить високому рівні, на справді загальний рівень не відповідає тому рівню комунікативних знань, умінь й навичок, яким повинні володіти майбутні фахівці для ефективного спілкування у майбутній професійній діяльності. Такий стан володіння комунікативною компетентністю майбутніми інженерами обумовлюється великою кількістю технічних дисциплін, на яких спілкування недостатньо для ефективного розвитку, студентам не часто потрібно багато розмовляти, дискутувати, відстоювати власну точку зору, вступати в суперечки один з одним.

Тому формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів відбувалося саме на циклі психолого-педагогічних дисциплін, де у студентів була можливість багато спілкуватися, розвивати комунікативні здібності, а саме: готувати доповіді, сперечатися, вступати у дискусії з викладачем та іншими студентами, оволодівати теоретичними знаннями з проблем комунікації й спілкування, вчитися оцінювати комунікативну діяльність інших студентів.

Саме тому у процесі експериментального навчання основний наголос робився на практичній роботі студентів, активізації комунікативної діяльності з використанням великої кількості вправ й завдань, які моделюють реальні умови професійного спілкування, що надавало можливість якнайбільше розкрити власний потенціал й розвинути комунікативні вміння й навички. Також експериментальні заняття передбачали зменшення комунікативної діяльності викладача й збільшення комунікативної діяльності студентів.

Оскільки комунікативна компетентність передбачає перш за все, володіння комунікативними знаннями, вміннями й навичками, то опанування цією компетентністю повинно відбуватися в умовах активізації комунікативної діяльності кожного студента.

Таким чином, формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів було спрямовано на активізацію комунікативної діяльності та залучення кожного студента до процесу спілкування, що в свою чергу повинно було привести до практичного оволодіння комунікативними вміннями й навичками.

Для визначення рівня комунікативної компетентності майбутніх інженерів використовувалися методи спостереження, анкетування, самооцінка та метод експертних оцінок.

Зокрема, метод спостереження, сутність якого полягає у спостереженні за студентами у природних умовах з метою виявлення рівня їх комунікативної компетентності. Цей метод дозволяє не привертаючи уваги студентів, оцінити рівень комунікативної компетентності студентів.

Також у нашому експерименті був використаний такий метод педагогічного дослідження як *анкетування*. П.І. Образцов дає таке визначення: „анкетування – метод емпіричного дослідження, заснований на опитуванні значної кількості респондентів і використовуваний для отримання інформації про типовість тих чи інших психолого-педагогічних явищ” [4, с. 85]. В основі анкетування лежить *анкета* - документ дослідження, розроблений відповідно до встановлених вимог, складається з питань, на які, як правило, пропонуються варіанти відповідей.

Питання в анкеті можуть бути трьох видів: закриті, відкриті та напівзакриті. Відкриті питання – це такі, в яких відсутня відповідь і респондент повинен відповісти самостійно, до напівзакритих належать питання, в яких поряд з варіантами відповіді за-

пропоновано можливість висловити власну думку. Закриті відповіді містять варіанти відповідей, потрібно тільки обрати певний варіант.

За допомогою анкетування можна опитати велику кількість респондентів, виявити їх ставлення до того чи іншого питання.

Проте не можна покладатися у дослідженнях тільки на анкетування, тому що це тільки один з методів психолого-педагогічного дослідження, допоміжний засіб для виявлення певних закономірностей або переважної думки опитуваних, з яких можна зробити певні висновки. Але нам цей метод допоміг виявити певні закономірності та з'ясувати деякі відомості про ставлення студентів до комунікації і професійного спілкування.

Наступним методом, яким ми користувалися у ході констатувального експерименту, був метод бесіди. Цей метод спрямований на діалог зі студентом, на розкриття їх потенціалу, можливостей, мотивації до навчання, бажання розвивати й вдосконалювати комунікативні здібності, вміння давати повні відповіді на запитання.

Також у нашому дослідженні ми використовували метод групових експертних оцінок, який дозволяє отримати за короткий проміжок часу досить повну та об'єктивну інформацію про рівень знань, умінь й навичок студентів.

Метод групових експертних оцінок є найбільш об'єктивним і значущим у педагогічному експерименті, тому що експертами виступають висококваліфіковані викладачі з великим досвідом педагогічної діяльності та високою професійною компетентністю у відповідній галузі знань. До того ж цей метод є найбільш надійним, тому що оцінка ставиться не однією людиною, а кількома, через що зменшується рівень суб'єктивності оцінювання рівня знань студентів.

Оцінювання рівня комунікативної компетентності студентів відбувалося відповідно до критеріїв оцінки комунікативних знань, умінь і навичок окремо для кожного структурного компонента комунікативної компетентності. Експерти окремо оцінювали кожен структурний компонент, потім обчислювалося середнє арифметичне та визначався рівень розвитку комунікативної компетентності.

Ще один метод, який ми використовували під час педагогічного експерименту, був метод самооцінки. Ми надали змогу студентам оцінити власні комунікативні можливості з метою подальшого їх розвитку й удосконалення. Рівень оцінок, які студенти ставили собі, був дещо вище, ніж оцінки, які ми отримали під час оцінювання рівня комунікативної компетентності студентів групою експертів.

Отже, констатувальний експеримент довів, що самооцінка студентів власної комунікативної діяльності є завищеною, що знижує активність студентів під час навчання й зменшує бажання надалі розвивати свої здібності. Тому, зважаючи на результати констатувального експерименту та аналіз психолого-педагогічних джерел, ми вважали за необхідне виділення оцінного компоненту комунікативної компетентності, який передбачав формування самооцінки й адекватної оцінки інших з метою подальшого вдосконалення комунікативних знань, умінь й навичок.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що результати констатувального експерименту підтвердили необхідність цілеспрямованого формування комунікативної компетентності у майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

**Список літератури:** 1. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.;



2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л., 1982. – 172 с.; 3. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 265 с.; 4. Сидоренко В.К. Основы наукових досліджень / В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко. – Навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 260 с.

Т.О. Бутенко

**ЦІЛІ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ  
З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

У статті автор описує підготовку та організацію проведення педагогічного експерименту з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. також у статті наведені результати констатувального експерименту та визначено необхідність проведення цілеспрямованої підготовки майбутніх інженерів до професійного спілкування.

Т.А. Бутенко

**ЦЕЛИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

В статье автор описывает подготовку и организацию проведения педагогического эксперимента по формированию коммуникативной компетентности будущих инженеров. Также в статье приведены результаты констатирующего эксперимента и определена необходимость проведения целенаправленной подготовки будущих инженеров к профессиональному общению.

T. Butenko

**AIMS AND ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT  
ON FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE  
FUTURE ENGINEERS**

In the article an author describes preparation and organization of leadthrough of pedagogical experiment on forming of communicative competence of future engineers. Also in the article the results of establishing experiment are resulted and the necessity of leadthrough of purposeful preparation of future engineers is certain to professional intercourse.

*Стаття надійшла до редакції 21.01.2010*

**УДК 378**

*Дараган О.В.  
м. Харків, Україна*

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО  
ЗАКЛАДУ**

У сучасних умовах проблема формування індивідуального стилю педагогічної діяльності в процесі становлення викладача ВНЗ має важливе значення. Її актуальність обумовлена тим, що робота викладача щодо навчання і виховання у ВНЗ здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає насамперед наявність доцільного стилю педагогічної діяльності. Саме індивідуальний стиль педагогічної діяльності викладача безпосередньо впливає на якість підготовки фахівців. Аналіз літературних джерел свідчить, що основними напрямками педагогічних досліджень проблеми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача стали дослідження педагогічної майстерності, професійної культури, професійної компетентності, особливостей педагогічної взаємодії, становлення викладача-початківця ВНЗ. Проте проблему формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ як складової характеристики праці викладача, що обумовлена педагогічно важливими якостями особистості та вимогами до освітнього процесу ВНЗ, на сьогодні досліджено недостатньо.

Незважаючи на фрагментарність дослідження питань формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ, у науці вже склалося декілька підходів до розуміння сутності, структури і функцій стилю діяльності людини в цілому. Вивчення проблем індивідуальності людини і стилю діяльності започаткувалося ще в античні часи в рамках античної філософії (Левкіпп, Демокрит, Главкон, Аристотель). У період Середньовіччя й епохи Відродження ця проблематика цікавила багатьох відомих мислителів, зокрема Р. Веронського, Ф. Петрарку, Н. Кузанського, П. Абеляра. Пізніше, у XVIII - XIX ст., питання стилю діяльності людини розглядалися на загальнофілософському рівні, насамперед у працях І. Канта, І. Фіхте, А. Фейєрбаха. Представники американської і західноєвропейської психолого-педагогічних шкіл Дж. Дьюї, А. Біне, Ф. Берк, Дж. Ван Сикль, Е. Паркхерст, І. Ф. Гербарт пов'язали проблематику стилю з педагогічною діяльністю. Вони конкретизували уявлення про індивідуальність особистості та стилі діяльності людини.

Найбільша ж кількість досліджень щодо зазначеної теми було здійснено в другій половині XX століття. Основну увагу дослідників було спрямовано на вивчення окремих компонентів, що характеризують стиль педагогічної діяльності. На сьогодні більшість педагогічних і психологічних досліджень стилю педагогічної діяльності ґрунтуються на теоретичних положеннях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, Є. А. Климова, В. С. Мерліна, Н. В. Кузьміної, З. Ф. Єсарєвої.

Проте, ці підходи до дослідження стилю педагогічної діяльності через свою фрагментарність не дають цілісного і систематизованого уявлення про педагогічні основи даної проблеми.

Тому мета нашого дослідження полягає у виявленні, обґрунтуванні та перевірці психолого-педагогічних умов формування індивідуального стилю педагогічної діяльності в процесі становлення викладача вищого навчального закладу.

Відкритим залишається питання і про формування індивідуального стилю педагогічної діяльності молодого викладача, оскільки практика показує, що цей процес

здебільшого має внутрішньо-психологічну детермінацію, є спонтанним, відбувається без уваги суб'єктів цієї діяльності. Це негативно позначається на розвитку професійно важливих особистісних якостей педагога й пов'язаних з ними характеристик діяльності в цілому.

Як показує практика, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності в процесі становлення викладача ВНЗ є процесом досить складним і суперечливим. Зокрема, викладачі-початківці мають різні професійні, методичні, психологічні, побутові та інші труднощі.

Логіка наукового дослідження вимагає при вивченні будь-якого явища опиратися на попередній історичний досвід. Аналіз історії вивчення проблеми дозволяє виявити й уточнити сутнісні та змістові характеристики того чи іншого явища, виділити в ньому головне, зіставити його стан у минулому і сьогоденні, використати все те цінне, що зробили попередні покоління вчених, з урахуванням нових історичних умов. Історико-педагогічний підхід дозволяє також систематизувати категоріальний апарат у рамках певної проблеми.

На нашу думку історію дослідження проблеми стилю діяльності можна поділити на чотири періоди. Першими погляди на проблему індивідуальних особливостей поведінки людини висловили ще філософи античності. Подальший розвиток уявлень про стиль діяльності припадає на епоху Середньовіччя та Відродження. Значно поживилося вивчення проблеми стилю педагогічної діяльності XVII-у першій половині XIX ст., що було обумовлено активним розвитком суспільних наук у Європі. Найбільш предметно і детально стиль діяльності людини почали вивчати в XX столітті саме в системі психолого-педагогічних наук.

Узагальнивши погляди античних вчених на проблему стилю, науковці сформулювали такі узагальнюючі положення:

Мета людини – це якісна визначеність у мисленні і діях, що забезпечує ступінь відповідності та співвідношення цілей діяльності і засобів їх досягнення, зміст і форми прояву активності ;

Для розвитку доцільного стилю діяльності людини необхідно застосовувати педагогічні засоби, за допомогою яких формуються базові знання, навички й уміння, соціально-психологічні установки, звички [4];

Стиль діяльності людини формується шляхом пошуку методів і форм переходу від емоційної оцінки дійсності до раціонального пізнання середовища, умов діяльності, подолання протиріч при визначенні та досягненні цілей [1].

У період Середньовіччя та Відродження погляди вчених на стиль діяльності людини порівняно з ідеями античних філософів не зазнали принципових змін. Дещо змінилися уявлення про характеристики стилю, залежно від індивідуально-особистісних особливостей людини, обґрунтуванням якого займалися П. Абеляр, Р. Веронський, Н. Кузанський, Ф. Петрарка. Ці вчені розглядали індивідуальність як вищий рівень розвитку особистості [4; 6].

Період вивчення проблеми з другої половини XIX століття до нашого часу характеризується стрімким розвитком ряду соціальних і суспільних наук, зокрема педагогіки та психології. Проведений нами аналіз літератури показав, що в цей час наукові уявлення про стиль діяльності, у тому числі і педагогічної, розвивалися досить динамічно.

«Стиль» як спеціальне поняття ввів у зарубіжну психологічну науку А. Адлер. Він позначив ним сукупність індивідуальних рис, особливостей поведінки, динаміки

життєвих цілей людини, які сприяють маскуванню і компенсації її індивідуальних дефектів та подоланню комплексу неповноцінності. Оскільки вчений стояв на психоаналітичних позиціях, він вважав, що стиль складається стихійно, як наслідок взаємодії індивідуальних особливостей людини та умов її життя. У свою чергу, К. Юнг вважав, що стиль діяльності також виявляється і формується несвідомо, але основною рушійною силою його формування є ступінь інтровертованості – екстравертованості особистості. На основі психоаналітичного підходу розвинулася теорія стилів життя. Ними позначають стилі поведінки, спілкування та активності, що пов'язані з загальною концепцією життєвого шляху особистості. Цей напрямок сформувався ще на початку ХХ століття, потім, у 30-і роки, у ньому працювали Ш. Бюллер, М. Вебер, Т. Верлен, П. Жане та В. Уорнер. Основна їх ідея полягає в тому, що стиль життя людей необхідно пов'язувати з їхньою приналежністю до тієї чи іншої соціальної верстви та залученістю до певного виду трудової діяльності. Під впливом цих факторів формується своєрідна манера одягатися, спілкуватися, проводити вільний час і т.п. Функція стилю життя полягає в збереженні бар'єрів між соціальними прошарками та підтримці стійкої рівноваги в суспільстві [1].

Аналіз літератури свідчить, що більшість зарубіжних вчених вважали формування стилю діяльності людини процесом стихійним, рушійною силою якого є ті чи інші реакції людини на зміну умов зовнішнього і соціального середовища. Постійне повторення таких реакцій, на думку вчених, формує певні стійкі звички, що і обумовлюють індивідуальні особливості діяльності людини, які інші люди вже сприймають як стиль. Таке пояснення формування стилю давали як представники психоаналітичного напрямку, так і біхевіаристи. Представники зарубіжної наукової школи вважали, що стиль діяльності викладача формується на основі індивідуально-типових якостей особистості. Всі зазначені варіанти класифікацій мають спільну рису – вони характеризують стиль педагогічної діяльності через опис його виражених особливостей, а це те, що не дозволяє розкрити суть процесу його формування.

Ретроспективний аналіз наукової літератури дає підстави вважати першим дослідником, який використав поняття «стиль» у сучасній психолого-педагогічній науці Ю. А. Самаріна . У своїх дослідженнях він обґрунтував опосередковану роль стилю діяльності в розвитку здібностей людини. Дещо в схожому значенні використовував поняття «стиль» у своїх дослідженнях Д. Л. Ошанін, який вивчав професійну діяльність робітників . Але в дослідженнях цих авторів відсутнє питання про процес формування стилю.

Важливе значення для дослідження проблеми стилю мали ідеї Л. С. Виготського, А. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, Б. М. Теплова та ін. Вчені стверджували, що:

- є стійкі, суттєві для успішності якості, які не сформовані ззовні, а обумовлені типологічними властивостями нервової системи;
- адаптація людини до діяльності, що передбачає використання педагогічних засобів, може бути різною за способами, але рівноцінною за кінцевим результатом;
- людина має широкі можливості для компенсаторного розвитку недостатньо виражених здібностей, тобто заміщення однієї якості іншою;
- формування якостей особистості та стильових особливостей її діяльності можливе тільки за умови комплексного врахування внутрішніх і зовнішніх факторів розвитку особистості [2].

Необхідно зазначити, що розвиток наукових уявлень радянських вчених про стиль діяльності мав чітко виражений періодичний характер. Так, наприклад, до почат-

ку 1960-х років ХХ століття домінував типологічний підхід. Яскравим прикладом цього може бути типологія складу особистості та особливостей діяльності викладачів, яку запропонував Е. Г. Костяшкін. Він, зокрема, виділяв чотири стилі педагогічної діяльності:

- інтелектуальний, що характеризується схильністю до науково-аналітичної діяльності;
- вольовий, що відрізняється авторитарністю, підвищеною вимогливістю до себе, чіткістю та організованістю в роботі, тобто якостями, які формуються на основі вольових якостей особистості;
- емоційний, для якого характерні висока емоційність, чуйне реагування на зміни внутрішнього стану учнів;
- організаторський тип, який має окремі властивості інших типів і тому є найбільш універсальним [11, с. 4].

Наступний етап досліджень стилю діяльності (середина 60-80 рр.ХХ століття) характеризувався емпіричним підходом до вивчення проблеми. Його особливістю є зростання кількості наукових досліджень. Аналіз цього періоду дозволяє зробити висновки про те, що у цей час було здійснено:

- інтеграцію концепцій В. С. Мерліна та Е. А. Клімова в емпірично сформовану класифікацію видів діяльності та систему виділених професійно важливих якостей фахівців, у тому числі й викладачів;
- активне впровадження в дослідницьку роботу психологів і педагогів багатомірних методів математичної статистики для виділення, обґрунтування і описання стилю діяльності;
- використання емпіричних і теоретичних результатів досліджень для вивчення стилю в різних видах діяльності з гранично високими вимогами до професіоналізму виконавців, що особливо є актуальним для винятково важливої в соціальному плані роботи викладачів.

Третій етап розвитку досліджень проблеми стилю діяльності (з початку 80-х років ХХ століття) відрізняється природничо-науковим підходом до проблеми. У цей час помітною стала тенденція до інтеграції знань про стиль діяльності та його детермінанти. На цьому етапі становлення вітчизняної концепції стилю переважала гуманістична спрямованість, що визначалася діалектичним характером вивчення професійної адаптації людей. У процесі досліджень було встановлено, що різні стилі розрізняються лише типом адаптації індивіда до діяльності. Характерною рисою цього етапу є інтеграція зарубіжних концепцій когнітивного стилю і теоретичних положень вітчизняної психолого-педагогічної науки.

На думку І. А. Зязюна, стиль – це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель у педагогічній взаємодії. Вона залежить від особистісних якостей педагога і параметрів педагогічної ситуації [5]. В основі стилю діяльності вчителя – його загальне ставлення до дітей і професійно-педагогічної діяльності в цілому. Воно може бути активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким-негативним. Якщо у педагога стабільно активне позитивне ставлення до дітей, він виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу у інноваційному підході до власної діяльності. Тут вимогливість у поєднанні із зацікавленістю в учнях викликає довіру. Пасивно-позитивне ставлення вчителя визначається вимогливістю та суто діловими стосунками. Звідси - сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення взаємин, що гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення до дітей створює ґрунт для виникнення недовір'я, замкненості [5, с. 31-32]

У педагогіці вищої школи традиційним стало вивчення проблеми формування окремих складових стилю діяльності викладача ВНЗ зокрема педагогічної майстерності, педагогічної техніки, педагогічної культури та етики викладача, проблеми становлення педагога-початківця ВНЗ. Ці питання вивчаються щодо формування у викладача педагогічно доцільних якостей особистості, які визначають характеристики стилю діяльності. Інші дослідження стосуються удосконалення умов діяльності викладача, що також сприяє розвитку ефективного стилю його праці [ 4; 9].

Значна увага формуванню стилю діяльності педагога приділялась також при дослідженні питань педагогічної творчості. Вчені обґрунтували сутність творчого стилю педагогічної діяльності викладача, визначивши його як стійку єдність способів та засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер. Було визначено також ознаки, що дозволяють охарактеризувати стиль діяльності педагога як творчий, проаналізовано особливості педагогічної взаємодії в умовах демонстрації викладачем творчого стилю педагогічної діяльності. Дослідники запропонували, зокрема, варіанти формування творчого стилю, зробили порівняльний аналіз інших стилів, дали практичні рекомендації для викладачів-початківців, що дозволяють розвивати творчий стиль педагогічної діяльності [3; 9; 10; 1; 2].

Таким чином, аналіз літератури показав, що дослідження, проведені вченими вищої школи, дозволили вирішити ряд питань, пов'язаних з формуванням стилю педагогічної діяльності викладача-початківця ВНЗ на досить високому науковому рівні. Проте спеціального педагогічного дослідження процесу формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ не проводилось. Наукові дослідження про сутність, структуру, функціонування, фактори цього процесу є багато в чому незавершеними та фрагментарними.

Результати історико-педагогічного аналізу поглядів про стиль педагогічної діяльності та його формування у викладачів ВНЗ дозволяють зробити такі висновки:

1. Розуміння сутності, структури і природи стилю педагогічної діяльності залежить від наукового підходу, у руслі якого проводиться дослідження.
2. Тривалий час основну увагу при вивченні проблеми стилю вчені звертали на типологізацію стилів діяльності викладачів за різними критеріями, визначення яких залежало від завдань, які ставив перед собою дослідник.
3. На сучасному етапі в психолого-педагогічній науці склалася досить струнка система знань про стиль педагогічної діяльності, але процес його формування у викладачів ВНЗ недостатньо досліджено.
4. У вітчизняній науці розроблено й успішно застосовують систему наукових поглядів щодо стилю педагогічної діяльності. Вона може бути науково-теоретичною основою для дослідження формування стилю діяльності викладача ВНЗ.

Для обґрунтування сутності, змісту, структури, факторів і закономірностей процесу формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ необхідно було визначити природу стилю, його місце в структурі педагогічної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що найбільш глибоко категорію «діяльність», розроблено у вітчизняній психолого-педагогічній науці, де склалася два основних підходи до її розуміння. Фундаментальні роботи щодо дослідження стилю свідчать, що вирішити виявлене протиріччя можна через врахування в структурі діяльності системи соціальних відносин, оскільки стиль проявляється в процесі соціальної взаємодії людей (рис. 1).



Рис. 1 - Психологічна структура діяльності (за О.С. Анисимовим)

За такого підходу враховуються індивідуальні властивості суб'єкта, інтереси, морально-вольові якості, професійна майстерність та індивідуальність у цілому, тобто ті фактори, що безпосередньо впливають на мотиви діяльності, цілі та дії [10]. Це також дає можливість визначити умови появи та розвитку стилю діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що основною передумовою для об'єктивного існування стилю є зона невизначеності діяльності – характеристика, яка відображає варіативність часток і проміжних цілей, операцій і рухів в однозначно детермінованих межах. Стосовно предмету нашого дослідження це означає, що, незважаючи на досить повну регламентацію навчального процесу ВНЗ керівними документами, викладач виконує свої обов'язки з опорою на власні звички, переконання, особливості функціонування психіки та інші індивідуальні риси характеру. При цьому він завжди бере участь у спільній діяльності, через що змушений корегувати свої дії для узгодження їх з особливостями інших людей.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав, що у вітчизняній педагогіці структуру педагогічної діяльності традиційно визначають через опис компонентів праці викладача. За такого підходу до розуміння педагогічної діяльності на сьогодні не повністю досліджено особливості діяльності викладача, хоча основним аспектам цієї проблеми присвячено роботи А. В. Барабанщикова, В. І. Вдовюка, В. П. Давидова, О. М. Короткова, М. А. Ляміна, Л. Н. Уварова. Відповідно до умов вищого навчального закладу педагогічну діяльність викладача вищого навчального закладу визначено як діяльність його щодо навчання і виховання студентів, яку характеризують соціально-педагогічний, нормативно-змістовний та функціонально-психологічний аспекти [2; 3; 4; 10].

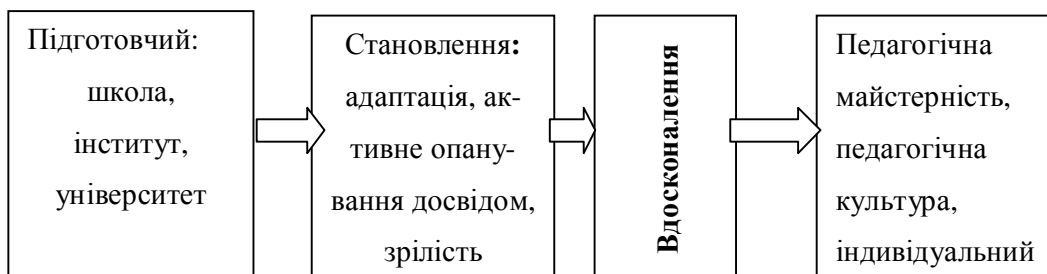


Рис.2. Етапи професійного становлення викладача ВНЗ.

Формування у викладачів зазначених якостей відбувається в процесі професійного становлення. Процес становлення викладача ВНЗ проходить поетапно (рис.2). Одним з показників його успішності є досягнення певного рівня педагогічної майстерності та розвиток педагогічної культури, що дозволяє сформувати педагогічно доцільний стиль професійної діяльності, притаманний тільки конкретному педагогу [9].

Аналіз наукових підходів до визначення стилю дає нам підстави розуміти його як сукупність індивідуальних особливостей поведінки особистості, що впливають на спосіб досягнення мети діяльності та обумовлюють своєрідність її виконання, дозволяють побачити індивідуальні та типові особливості особистості у взаємодії з іншими суб'єктами діяльності [6; 9, с. 122; 128; 157, с. 143].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити сім функцій педагогічної діяльності: адаптаційну, корегувальну, розвиваючу, формуючу, комунікаційну, організаційну і перцептивну. Суть адаптаційної функції полягає в тому, що стиль усуває чи мінімізує невідповідність між умовами педагогічної діяльності та особистісними установками, рівнем знань, навичок і умінь викладача. Корегувальна функція передбачає удосконалення системи відносин викладача під впливом ситуаційних факторів. Розвиваюча функція забезпечує постійне удосконалення діяльності та особистості педагога, на основі чого розвивається його стиль. Формування звичок поведінки, особливостей сприйняття та оцінки інформації під час взаємодії педагога і студента. У процесі педагогічного спілкування між суб'єктами освітнього процесу проявляється комунікативна функція.

Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ проходить під впливом таких факторів:

- індивідуальні властивості особистості педагога-початківця;
- соціальне середовище, у якому він працює;
- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу у ВНЗ;
- умови педагогічної діяльності.

Властивості особистості викладача можна поділити на індивідуальні та змістовні. Індивідуальними є статево-вікові та індивідуально-психологічні властивості особистості. Вони визначають тільки процесуальне, а не змістовне в психічному розвитку [5, с. 9]. Задатки за своєю природою ближчі до індивідуальних властивостей особистості. Їхній вплив на формування стилю діяльності є таким же опосередкованим, як і вплив темпераменту.

Важливим фактором формування індивідуального стилю педагогічної діяльності є здібності викладача. Вони дозволяють викладачеві успішно засвоювати необхідні для педагогічної діяльності знання та вміння. Здібності розвиваються в діяльності й разом з тим деградує без неї. Їх розвиток починається в процесі навчання. Саме вони безпосередньо впливають на темпи формування педагогічної діяльності викладача ВНЗ.

Суттєвий вплив на формування стилю діяльності педагога мають і змістовні властивості особистості. Такими властивостями особистості є її спрямованість, досвід, особливості психічних процесів (хоча не можна стверджувати, що останні мають соціальну природу, так як деякі з них обумовлюються індивідуальними властивостями) [6; 7].

Фактори соціального середовища детермінують формування індивідуального стилю педагогічної діяльності незалежно від дій суб'єктів цього процесу. Усі види соціальної взаємодії викладача ВНЗ формують індивідуальну систему соціальних відносин викладача та обумовлюють якісні характеристики соціалізації його



особистості. Просторовість та емоційне забарвлення цих відносин ускладнює прогнозування поведінки.

Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу у ВНЗ безпосередньо впливає на процесуальну сторону індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача, зокрема, передбачається, що викладач повинен засвоїти навички використання технічних засобів навчання, прагнути до використання та оволодіння сучасними інформаційними технологіями, вміти застосувати технічні засоби навчання на заняттях.

Іншим важливим фактором формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача є умови діяльності. Дослідження свідчать про те, що певний стиль педагогічної діяльності складається не тільки в окремих викладачів. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ відбувається в декілька етапів: вступний, аналітико-пошуковий, інтеграційний, утвердження стилю педагогічної діяльності ..

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволяє виділити певні закономірності формування стилю педагогічної діяльності в період становлення викладача ВНЗ:

- більшість педагогів початківців намагаються спочатку самостійно вирішити ті чи інші проблеми та звертаються до більш досвідчених колег або керівництва кафедр чи факультетів тільки після невдачі;
- практика свідчить, що різні труднощі в педагогічній діяльності викладачів-початківців вирішуються шляхом спроб і помилок;
- при формуванні стилю педагогічної діяльності відбувається кількаразова переоцінка багатьох особистісних переконань, установок і цінностей викладача-початківця;

Основний принцип формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ в процесі його становлення сформулював Л. С. Виготський: «за допомогою інших ми стаємо самими собою. Особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, чим вона є для інших» [5].

Проведений теоретичний аналіз сутності, структури, факторів розвитку і функцій індивідуального стилю педагогічної діяльності дозволяє визначити основні *умови* його *формування* в процесі становлення викладача ВНЗ:

- урахування особистісних особливостей викладача в процесі формування педагогічно доцільного стилю діяльності;
- оптимізація формування стилю педагогічної діяльності в період становлення викладача на всіх рівнях цього процесу;
- самовдосконалення стилю педагогічної діяльності викладача;
- послідовне опанування педагогічною діяльністю;
- поступове підвищення вимог до викладача;
- тимчасове послаблення вимог під час засвоєння викладачем нових видів педагогічної діяльності;
- диференційована оцінка діяльності викладачів-початківців;
- цілеспрямована індивідуально-виховна робота;
- врахування наукових інтересів, ціннісних і моральних установок викладача;
- позитивна підтримка результатів діяльності викладачів-початківців;
- систематична оцінка професійного зростання викладачів на усіх рівнях взаємодії;
- визначення основних напрямків самовдосконалення викладачів на основі оцінки результатів роботи;
- заохочення самостійної діяльності викладача до науково дослідницької роботи;

– узагальнення отриманих результатів і впровадження їх у практику навчального процесу ВНЗ.

Відтак, сформувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності викладача протягом оптимального часу можливо при забезпеченні певних психолого-педагогічних умов. Ми вважаємо, що вони мають важливе значення з огляду на такі причини:

– завдяки особистісним світоглядним і ціннісним установкам, особливостям реагування педагога на вплив зовнішнього середовища, особливостям мислення та інших індивідуальних якостей відбувається ефективна адаптація молодого викладача до вимог і умов педагогічної діяльності;

– саме індивідуально-психологічними особливостями обумовлена така важлива якість особистості викладача, як емоційно-вольова стійкість.

– індивідуальністю педагога обумовлене його ставлення до тих чи інших видів діяльності, що є складовими структури педагогічної діяльності;

– пристосування викладача-початківця до умов педагогічної діяльності відбувається дещо стихійно;

– професійний розвиток особистості викладача ВНЗ є процесом формування педагогічно значимих якостей, що складають цілісну структуру й обумовлюють особливості педагогічної діяльності індивідуально-психологічними властивостями.

При формуванні педагогічно доцільного індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ в процесі його становлення застосовують увесь арсенал методів виховання і навчання, визначених у педагогічній літературі.

Негативне підкріплення – це те, чого людина уникає. Негативне підкріплення відрізняється від покарання тим, що його використовують під час діяльності, а не після, тобто воно функціонує за принципом «тут і зараз». Використання негативного підкріплення повинне змінити, скорегувати поведінку людини і має різноманітні форми – від прямої вказівки на недолік до несхвального погляду.

При цьому важливо також враховувати період застосування негативного підкріплення [8, с. 2–15]. Підкріплення необхідно застосовувати тоді, коли є поведінка, дія. Якщо їх немає, то не може бути і підкріплення. Не менш важливою є і величина підкріплення. При цьому ми дотримувалися принципу «чим менше, тим краще», оскільки підкріплення було дієвішим у випадку, коли його будуть застосовувати нечасто.

При організації роботи з формування стилю педагогічної діяльності викладача ВНЗ необхідно знати, які якості особистості, що характеризують параметри стилю, доцільно формувати та удосконалювати. Так, наприклад, визначено, що для ефективної педагогічної діяльності найбільш прийнятним є сильний урівноважений тип нервової системи. Хоча така індивідуальна властивість є біологічно зумовленою, але її діагностика у молодих викладачів дозволяє більш якісно реалізовувати принцип індивідуального підходу щодо формування стилю педагогічної діяльності.

Позитивним для формування стилю діяльності педагога є прагнення до лідерства. При цьому викладач повинен бути чуйним до студентів, гнучким відповідно до обставин. Небажаними та шкідливими для педагогічної діяльності є демонстративність та екзальтованість.

Окремо, на нашу думку, варто зупинитись і на стилі спілкування, який безпосередньо впливає на формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача. Від моделі міжособистісних відносин викладача, від стилю спілкування зі студента-

ми, від конфліктності, самооцінки викладача, ставлення до успіхів своїх колег, ступеня ізоляції в педагогічному колективі залежить стиль діяльності викладача.

Психологічна наука визначає спілкування як специфічну форму діяльності і як самостійний процес взаємодії, необхідний для реалізації інших видів діяльності. Спілкування розглядається як найважливіша соціальна потреба й головний чинник формування особистості. «Спілкування в соціальній психології – складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування – необхідна умова формування, існування і розвитку особистості» [6, с. 47].

Найбільш продуктивним є демократичний стиль спілкування. Проте найчастіше викладачі виявляють певний авторитаризм у спілкуванні або лібералізм, що заважає ефективному вирішенню педагогічних завдань. З огляду на те, що конструктивні конфлікти є двигуном будь-якої сумісної діяльності, можна стверджувати, що незначні конфлікти з принципових питань в діяльності педагога є корисними. Повна безконфліктність повинна насторожити керівництво. Постійна ж конфліктність з більшості питань свідчить про неконструктивне ставлення педагога до своєї роботи.

Самооцінка викладача в соціальній взаємодії є нормальною, коли педагог не завищує рівень домагань з однієї сторони, але і не занижує з іншої. Ставлення до успіхів своїх колег може визначатися прагненням до співробітництва, а це робить спільну педагогічну діяльність ефективною та позитивною в емоційному плані. Цілком припустимим є прагнення викладача до здорового суперництва. З іншої сторони, пристосованість і постійний компроміс свідчать про пасивну позицію в педагогічній взаємодії.

Одним з найважливіших проявів індивідуального стилю педагогічної діяльності є також техніка мовлення. Про загальну культуру педагога свідчать зовнішній вигляд, міміка і жести. Вони є одним із критеріїв оцінки викладача іншими. При цьому важливими є також постава викладача, доречність його жестів та вираз обличчя. Стиль носіння одягу може підкреслити ті чи інші якості педагога, що імпонують аудиторії. Отже, загальну культуру викладача можна оцінити за такою градацією: елегантний зовнішній вигляд, виразна міміка, жести; стандартний зовнішній вигляд, відсутність міміки і жестів; неохайний зовнішній вигляд, надмірна жестикуляція та неадекватна міміка.

Організаторські навички й уміння викладача ВНЗ виявляються в тому, як він формулює мету діяльності. Отже, індивідуальним стилем педагогічної діяльності викладача ВНЗ можна вважати складне особистісно-соціально-діяльнісне утворення, що не входить до структури діяльності, але надає їй індивідуальності та має важливе значення для сприйняття викладача суб'єктами навчального процесу.

Природа індивідуального стилю педагогічної діяльності має двосторонній характер. З однієї сторони, стиль обумовлений особливостями педагогічної діяльності, з іншого боку – особистісними якостями педагога. Оскільки стиль викладача детерміновано умовами педагогічної діяльності та особистісних якостей, він формується педагогічними засобами, що робить процес формування спрямованим, цілеспрямованим, керованим та систематичним.

Аналіз практичного стану підготовки викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності свідчить, що основна увага в багатьох випадках зосереджується на процесуальній стороні навчання і виховання студентів. Викладачі-початківці основні зусилля спрямовують на вивчення керівних документів, особливості організації навчального процесу,

вимоги до окремих видів занять, порядок проведення заходів виховної роботи, в яких бере участь викладацький склад.

Формування індивідуального стилю діяльності викладача ВНЗ в процесі його становлення – це суперечливий і багатофакторний педагогічний процес розвитку особистісних якостей, звичок поведінки, ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери особистості, що найбільш адекватно забезпечують поєднання індивідуальності викладача та умов педагогічної діяльності у ВНЗ.

Аналіз наукової літератури, практики діяльності ВНЗ свідчать, що в процесі становлення викладачів можна сформуванати у них індивідуальний педагогічно доцільний стиль діяльності, що підвищить ефективність навчального процесу.

**Список літератури:** 1. *Азарова Р.Е.* Психология общения. - М. 2002. 2. *Арет А. Я.* Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе: Прогрес, 1981. – 124с. 3. *Бодалёв А. А.* Психология о личности. – М.: МГУ, 1988. – 188 с. 4. *Бологова Е. И., Либин А. В.* О проявлении когнитивного стиля в проектировочной деятельности будущего учителя// Психологические условия формирования личности будущего учителя. М., 1988. 5. *Борисов О.Г.* Психология управления. - М. 2001. 6. *Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977. 7. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. М. , 1982. 8. *Выготский Л.С.* Психология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 9. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 10. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности от типологических свойств нервной системы. - Казань. 1969

О.В Дараган

#### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Проаналізовано сутність, зміст і структуру стилю педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.. Встановлено, що підвищення його ефективності можливе шляхом формування індивідуального стилю. Обґрунтовано сутність і структуру індивідуального стилю ВНЗ.

О.В Дараган

#### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Проанализировано сущность, содержание и структуру стиля педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения.. Установлено, что повышение его эффективности возможно путем формирования индивидуального стиля. Обґрунтовано сущность и структуру индивидуального стиля вуз.

O. Daragan

**THEORETICAL BASES OF FORMING OF INDIVIDUAL STYLE OF  
PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHER OF HIGHER EDUCATIONAL  
ESTABLISHMENT**

Essence, maintenance and structure of style of pedagogical activity of teacher of higher educational establishment, is analysed.. It is set, that the increase of its efficiency is possible by forming of individual style. Ob”runtovano essence and structure of individual style institute of higher.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2010*

**УДК 378**

*Дух Л.І.,  
м. Харків, Україна*

**ЗНАЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В ФОРМУВАННІ  
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЕЛІТИ**

Подальший демократичний розвиток України потребує утвердження інституту громадянського суспільства як невід’ємної складової демократії, як основи для формування української еліти. Процес його становлення в Україні є складним і суперечливим, зародження та розвиток громадянського суспільства відбувається протягом тривалого періоду. Цей процес має багато закономірностей, спільних для багатьох країн, проте, кожний народ, розвиваючи громадянське суспільство, вносив щось особливе, характерне саме для нього. Нормативні документи визначають важливість усіх ланок суспільства у цьому процесі, важлива роль відводиться, зокрема, освіті, так Національна доктрина розвитку освіти (указ Президента України від 17.04.2002р.) визначає мету розвитку освіти, яка «полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України» (ст. 1), визначено, що освіта є рушійною силою розвитку громадянського суспільства «в умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, культурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання» (ст.9), тобто, сучасної еліти нашого суспільства.

Питання сутності та розвитку громадянського суспільства у *своїх публікаціях* висвітлювали окрім зарубіжних авторів і українські досліджувачі В. Бебик, В. Мельниченко, В. Журавський, В. Горбатенко, С. Кириченко, О. Шумилов та інші, більшість авторів відзначають специфіку його формування в Україні. Окремі вчені, визначаючи сутність громадянського суспільства, відносять до нього систему недержавних відносин (А.П.Кочетков), інші — всі суспільні зв’язки, що виникають поза сферою політики (А.В.Одинцова, О.Самородний), а треті — сукупність виробничих відносин, що зв’язують громадян. Суттєвим є те, що громадянське суспільство має бути основою політичного життя, вносити в останнє демократичні риси і якості, сам дух

звільнення особи від державного диктату — основу основ громадянського суспільства.

Європейський досвід утвердження громадянського суспільства в країнах, які стали на шлях демократичного розвитку, свідчить що цей процес є складним і тривалим. Так, Дж. Кін зокрема стверджує: «Народження та відродження громадянського суспільства завжди пов'язане з небезпеками. Воно дарує свободу деспотам та демократам рівною мірою» [3, 51], а відомий європейський політолог, голова лондонської школи економіки Ральф Дарендорф з сарказмом зауважив «...для того, щоб впровадити в життя нову конституцію потрібно 6 місяців, для створення нової економічної системи – 6 років, а для створення громадянського суспільства – щонайменше 6 десятиліть». Однак поза межами дослідження залишаються такі питання проблеми, як особливості впливу громадянського суспільства на формування української еліти.

Громадянське суспільство в Україні може опинитися під серйозною загрозою стагнації, на сьогодні лише незначна частка громадян усвідомлює, що собою являє та задля яких цілей має бути громадянське суспільство, також не усвідомлено є роль пересічних громадян в його розбудові. Інститути громадянського суспільства мають корегувати державну політику, одночасно мають сприяти посиленню можливостей держави, слабка держава шкодить громадянському суспільству, в ідеальному варіанті – держава і громадянське суспільство розвиваються разом, а не за рахунок один одного. Завданням статті є визначення основних проблем громадянського суспільства в Україні, поширення знань про громадянське суспільство, визначення перспектив його розвитку та його завдання у формуванні сучасного громадянина.

Поняття “громадянське суспільство” походить від політичних традицій давньоримської республіки, “*civilis societas*” означало об’єднання вільних людей в державу, яка підкоряється встановленим законам і має за мету захист спільних інтересів своїх громадян. Між державою і законом римляни не бачили різниці, кожен, хто був вільним, входив до складу державного римського народу. У XVII - XVIII ст. поняття “громадянського суспільства” набуває нового значення – це штучне утворення, це такий стан між людських відносин, який є наслідком свідомого втручання у стосунки людей, це “суспільна угода” громадян та держави. Джон Локк (1632-1704 р.р.) у “Двох трактатах про правління” (1690 р.) стверджував, що “люди у природному стані мають право на життя, свободу, власність і для того, щоб їх захистити, об’єднуються в громадянське суспільство і утворюють державу. Влада утвореної ними держави не повинна поширюватись далі, ніж це потрібно для збереження цих прав і свобод, а також служіння загальному благу у суспільстві”. Тобто, громадянське суспільство є первинним, “держава і уряд - вторинні”, і “можна розігнати уряд і зберегти громадянське суспільство здатне призначити новий уряд. Можна, навіть, замінити уряд шляхом революції, не порушуючи при цьому безпеки громадянського суспільства»

Тобто, подано розуміння громадянського суспільства як структурованого суспільства громадян, які об’єднуються для захисту власних прав та інтересів і створюють державу. Така держава має допомагати громадянам регулювати суспільні відносини. Адам Сміт стверджував, що на державу в громадянському суспільстві слід покласти лише мінімальну кількість обов’язків, головним чином, пов’язаних з охороною власності, громадського правопорядку і безпеки. Найкоротше за кількістю слів і водночас найширше за значенням визначення громадянського суспільства належить Дж. Александеру: “громадянське суспільство – це сфера людської солідарності.

Більшість сучасних політологів визначають громадянське суспільство як систему самостійних та не залежних від держави суспільних інститутів і встановлених ними незалежних відносин, що покликані забезпечити умови для самореалізації окремих індивідів та їхніх добровільних об'єднань.

Основними функціями громадянського суспільства є створення оптимальних умов для задоволення потреб та інтересів його членів, формування політичних інститутів, захист власних основ. Саме в громадянському суспільстві реалізуються основні, невід'ємні права людини: на життя, свободу, особисту недоторканість, на свободу слова, думки, релігійних переконань, право власності, право брати участь в управлінні суспільними справами.

Аналізуючи передумови виникнення та існування громадянського суспільства, політологи визначають його зв'язок з правовою державою, ринковою економікою та демократичним політичним режимом. Демократичний політичний режим виступає гарантом прав людини, створює умови, за яких можлива реалізація інтересів громадян. Передумовою існування громадянського суспільства є правова держава, головним завданням якої є захист громадянського суспільства від діяльності, спрямованої на обмеження прав і свобод громадян. Правова держава підпорядковує свою діяльність громадянському суспільству і конкретній людині, відповідає перед ними за свою діяльність, це два полюси суспільного розвитку.

Як відомо, умовно людина проводить життя в 2-х сферах: приватній і суспільній (поєднує державу і громадянське суспільство). Приватна сфера – є сферою абсолютної свободи, потреб, інтересів, які людина задовольняє без втручання держави. Тут людина діє на свій страх і ризик, орієнтується на свої уявлення про норми і цінності. Державна сфера – найвужча і є частиною суспільної сфери життєдіяльності людини, тут панують закон, примус, обов'язок, держава захищає інтереси не стільки окремої особи, а загальносуспільні. Особистість може себе відчувати вільною в певних рамках, встановлених державою. Між цими двома сферами розташоване громадянське суспільство. В громадянському суспільстві реалізуються як приватні, так і колективні інтереси і потреби. Тут діють як окремі особи, так і їх добровільні об'єднання. В громадянському суспільстві панує плюралізм поглядів, ідей, цінностей, рішення приймаються шляхом діалогу, на основі компромісу. Тут відбувається зв'язок між окремим індивідом на основі їх розуміння важливості спільного блага та блага держави.

Громадянське суспільство в Україні може формуватися, існувати та досягти своєї мети лише за певних умов. На чому мають бути сконцентровані зусилля, як побудувати відносини з державою, щоб створити ці умови? Одним з напрямків діяльності громадянського суспільства є формування політичної системи, в цілому, і державних органів, зокрема. В демократичних суспільствах це відбувається шляхом виборів за участю народу. Формуючи політичну систему, і в першу чергу, державу, громадянське суспільство очікує, що держава своєю діяльністю: забезпечить людям рівні умови в усіх сферах життя; буде діяти в інтересах всього суспільства; регулюватиме основні цінності громадянського суспільства та права людини; забезпечить максимально сприятливі умови для існування та захисту громадянського суспільства. Проте, особистість з новими орієнтирами саме і є тою основою, яка має бути рушієм у цих змінах.

Тобто, громадянське суспільство – це суспільство громадян, що мають невід'ємні права і свободи; це сукупність інститутів і відносин, які є наслідком діяльності

громадян спрямованої на задоволення їх інтересів і потреб; це політичний союз громадян, які приймають участь у формуванні органів державної влади, впливають на визначення політики держави і здійснюють над нею контроль.

Можна виокремити головні ознаки громадянського суспільства - пріоритет суспільства над державою, громадянських прав над державними законами, визнання людини, її прав і свобод найбільшою суспільною цінністю, економічна, ідеологічна, політична свобода громадян та їх добровільних об'єднань, ринкові відносини, подолання відчуження людини від засобів виробництва та результатів її трудової діяльності, наявність розвинутої соціальної структури та відповідна система представлення їх інтересів через політичні партії, громадські організації, рухи тощо, плюралізм і толерантність в усіх сферах суспільного життя, надійна та ефективна система соціального захисту, усвідомлення особою інтересів суспільства і держави, її здатність добровільно обмежувати власні потреби та інтереси задля суспільного блага.

До інститутів, які складають внутрішню структуру суспільства, належать:

- добровільні громадські об'єднання: економічні, культурно-мистецькі, освітні, наукові, захисту прав громадян, благодійні тощо;
- громадські рухи і політичні партії (останні – на перших стадіях свого формування, поки вони ще не задіяні в механізмах здійснення влади);
- незалежні ЗМІ, що обслуговують громадські потреби та інтереси, формують і оприлюднюють громадську думку;
- громадська думка як соціальний інститут;
- вибори та референдуми як засіб громадського волевиявлення й захисту інтересів;
- залежні від громадськості елементи судової та правоохоронної системи (суди присяжних, добровільні дружини, охоронні відомства тощо);
- в розвинених демократіях є тенденція зараховувати до інститутів громадянського суспільства також розподільно-регулятивні інститути сучасної держави загального добробуту.

Вважається загальноновизнаним, що своїми діями громадяни повинні створити певні умови, здатні забезпечити існування громадянського суспільства. Громадяни в умовах дієвого громадянського суспільства об'єднуються в громадські організації та рухи і мають змогу впливати на державотворчі процеси.

Громадські об'єднання можуть реалізувати себе у вигляді формальних та неформальних громадських організацій та рухів.

Можна виділити типи громадських організацій та рухів в Україні:

- за спонукальними мотивами виникнення: соціально-усвідомлені – жіночі (Союз Українок, Союз жінок України), молодіжні (СНУМ, Спілка українських студентів), спілки ветеранів, Червоний Хрест, Міжнародна Амністія тощо; ціннісно орієнтовані – ТУМ ім. Т.Г.Шевченка, “Просвіта”, “Знання”, “Чорнобиль”;
- залежно від визначених цілей: соціально-ціннісні – Федерація профспілок України, Спілка офіцерів України, Національна конференція профспілок;
- політизовані – об'єднання “Нова Україна”, Українська ліга християнської молоді, Громадянський конгрес України, Соціалістичний конгрес молоді України тощо; не політизовані – Всеукраїнське товариство рибалок та мисливців, Ліга східних єдиноборств;
- за характером діяльності: конструктивно-орієнтовані – “Діти Чорнобиля”, Товариство охорони природи тощо; спрямовані на пізнавальну діяльність – Пен-клуб, Спілка краєзнавців; національного напрямку – Товариство “Русь”, Товариство угорської культури, Товариство циган “Рома” тощо.



Очевидно, що зачатки традицій громадянського суспільства в Україні беруть початок з практики місцевого самоврядування в давньоруських містах, яке було вдосконалено в XVI—XVII століттях завдяки появі цехових об'єднань, церковних братств, освітніх закладів тощо. Однак виникнення традицій не гарантувало їх усталення та розвитку, що й сталося в Україні у XVIII ст. — після поділу української держави між Російською і Австрійською імперіями. Галичині, яка відійшла під управління Габсбургів, пощастило в цьому плані більше, бо тут були умови для подальшого розвитку громадянського суспільства, а відтак, уже наприкінці XIX — на початку XX ст. в цьому регіоні був наявний широкий спектр інституцій громадянського суспільства: релігійні, молодіжні, жіночі, спортивні, культурно-освітні, наукові організації, кооперативи, професійні та кредитні спілки, політичні партії і незалежна преса.

У Східній Україні умови виявилися надто несприятливими для установаження інституції громадянського суспільства, а прихід до влади більшовиків на початку XX ст. звів нанівець навіть зародкові тенденції до цього. Авторитаризм радянської системи взагалі не сприяв розвитку громадських організацій, які одержавлювались і ставали партійними придатками, а тим більш не підтримував інших складових громадянського суспільства. Інституції громадянського суспільства становили реальну загрозу тоталітарній системі. У 60-х роках, в часи хрущовської відлиги, намітились деякі позитивні тенденції до відродження інституцій громадянського суспільства, чому сприяв дисидентський рух, а також поява різноманітних неформальних об'єднань на взірєць груп рокерів, хіпі, футбольних фан-клубів, самвидаву та ін. Термін "громадянське суспільство" у сучасному розумінні з'являється на пострадянських територіях тільки наприкінці 80-х — на початку 90-х років. Перші паростки громадянського суспільства в Україні зростали хаотично, відбувалося стихійне творення найрізноманітніших рухів, асоціацій, організацій пацифістів, націоналістів, феміністок тощо.

Та й на шляху входження поняття громадянського суспільства в українську свідомість та втілення ідей громадянського суспільства в життя поставало немало перешкод, які частково не зняті й досі. Вітчизняний дослідник проблем громадянського суспільства М. Рябчук визначає три головні перешкоди формуванню повноцінного громадянського суспільства в Україні: державний патерналізм, громадянська пасивність та відчуженість; мовно-культурна різноманітність населення, котра стоїть на заваді творенню спільних загальнонаціональних інституцій громадянського суспільства; відсутність справжніх економічних реформ, які сприяли б утвердженню економічно сильного, стабільного і незалежного від держави громадянина. [4,33]. Можна додати також відсутність демократичної традиції в усіх сферах українського життя від політики до побуту, що отримує особливий яскравий прояв у роботі ЗМІ, в проведенні виборів, роботі судової системи та правоохоронних органів, в низькій культурі побутової поведінки громадян.

Становлення громадянського суспільства в Україні потребує впровадження правових засад в діяльність держави, обмеження її втручання в приватну та суспільну сферу життєдіяльності людини, через діяльність державних органів створення умов для існування в суспільстві розвинених економічних, соціальних, релігійних та інших відносин поза межами втручання держави, створення реальних правових можливостей для ефективного та всебічного контролю за державними органами, забезпечення участі громадян у прийнятті політичних рішень, подолання відчуженості громадян від влади, розвиток місцевого самоврядування, забезпечення реальних можливостей громадян бути економічно незалежними власниками, розбудови державних органи,

забезпечення ефективної системи соціального захисту, формування громадянської свідомості, високої політичної культури, перетворення загальнолюдських цінностей в індивідуальні переконання громадян. Більшість з цих завдань на сьогодні є нездійсненими, але їх вирішення можливе через систему освіти, через формування сучасної еліти.

Два десятиріччя тому поняття громадянського суспільства в Україні було мало-відомим, але сьогодні воно активно обговорюється й аналізується широким загалом – чи існує громадянське суспільство в нашій державі, яка його історія, які складові, як визначити рівень його розвитку, яку роль відіграють в ньому держава, громадські організації, ЗМІ, як усі ці чинники мають взаємодіяти? Індикаторами розвитку громадянського суспільства в Україні має бути не лише кількість громадських організацій, але і якість їхньої роботи, а також рівень демократичності в державі. Громадянське суспільство задля свого ефективного функціонування потребує активних громадян, які мають розвинені громадянські цінності і чесноти - це певний тип особистості з високим рівнем індивідуальної автономії як у відношенні до соціуму загалом, так і до державної влади зокрема. Це компетентна, толерантна самодостатня особистість, здатна до конструктивної взаємодії з іншими в ім'я спільних інтересів та цінностей і спроможна підкорити власні приватні інтереси суспільному благу.

Особливі сподівання у зв'язку з цим пов'язані з формуванням громадянських та демократичних цінностей у нового покоління, оскільки система світоглядних цінностей та орієнтирів засвоюється людиною саме в молоді роки. Адаптуючись до сучасного життя в суспільстві, молодь створює свої ціннісні орієнтири, систему ідеалів та моральних настанов.

В суспільстві, зокрема серед освітян, усвідомлюється необхідність впровадження комплексу соціально-педагогічних заходів для зміни існуючої ситуації з метою підготовки молоді до життя в умовах правової демократичної держави і громадянського суспільства.

Процес побудови громадянського суспільства в Україні має цілий ряд особливостей, найбільш важливими є: по-перше, розбудова демократичної, правової, соціальної держави охоплює всі без винятку сфери суспільного життя, по-друге, в силу історичних обставин, не склалась власна традиція побудови громадянського суспільства і його інститути необхідно не просто відновити, а переважно створити заново. Українські політологи оцінюють сучасний етап становлення громадянського суспільства в Україні досягненнями та прорахунками в різних суспільних сферах – державно-правовій, економічній, соціальній, відзначають низький рівень політичної культури, державний патерналізм та споживацьку психологію громадян.

На думку В. Бебіка, аналіз сучасного суспільно-політичного стану, коли громадянське суспільство в Україні робить перші самостійні кроки, свідчить про можливість декількох сценаріїв його розвитку:

- згортання громадянського суспільства і реставрація в будь-якому вигляді тоталітарного режиму;
- консервація на тривалий час існуючого стану справ і відповідно тяжіння до авторитарних методів управління;
- поступовий еволюційний розвиток демократії та зміцнення громадянського суспільства [1,74].

Останній сценарій за нинішніх умов є найімовірнішим, проте не можна виключати і реалізацію перших двох варіантів розвитку подій в Україні.

Таким чином, висновками з даного дослідження є твердження про те, що громадянське суспільство і правова держава взаємопов'язані і неможливе існування одне без одного, в Україні зароджуються основи громадянського суспільства і його становлення неможливе без системної підготовки української еліти, яка б не тяжіла до тоталітарного минулого, іншого шляху до демократії немає. Важливим є спільне вирішення суспільних проблем, пошук різними соціальними групами тих шляхів, які ведуть до взаємовигідного здійснення спільної мети, своєрідне "з'ясування взаємин" між цими групами. Для дієвого громадянського суспільства необхідна система заходів, в першу чергу – просвітницьких, з залученням закладів освіти, підходи, методи та форми такої роботи потребують подальшого дослідження.

**Список літератури:** 1. Держава і громадянське суспільство: партнерські комунікації у глобальному світі: Навч.-метод. посіб. \За заг ред. В. Бебіка. – К.: ІКЦ „Леста“.- 2006. – 248 с. 2. Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть / За ред. Рябова С. - К.: АСК, 2001. – 247 с. 3. Попова О.В. Политическая идентификация в условиях трансформации общества. – СПб, 2002. – 258 с. 4. Рябчук М. Дилеми українського Фауста: громадянське суспільство і «розбудова держави». – К., 2000. – С.33

Л.І. Дух

### **ЗНАЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В ФОРМУВАННІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЕЛІТИ**

У статті розкрито передумови, проблеми та напрямки становлення громадянського суспільства, визначено значення та роль української еліти у цьому процесі. Охарактеризовані основні інститути громадянського суспільства та проаналізовані головні перешкоди формуванню повноцінного громадянського суспільства в Україні, прогнозовано можливі напрямки подальшого суспільного розвитку.

Л.И. Дух

### **ЗНАЧЕНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ЭЛИТЫ**

В статье раскрыты предпосылки, проблемы и направления становления гражданского общества, определены значение и роль украинской элиты в этом процессе. Охарактеризованы основные институты гражданского общества и проанализированы основные препятствия у формировании полноценного гражданского общества в Украине, спрогнозированы возможные направления дальнейшего общественного развития.

L. Duh

### **VALUE OF CIVIL COMPANY IN FORMING OF MODERN UKRAINIAN ELITE**

In the article the preconditions, challenges and directions of development of civil society, identified the importance and role of Ukrainian elites in this process. We characterize the basic institutions of civil society and analyzed the main obstacles in the formation of a full-fledged civil society in Ukraine, predict the possible directions of further social development.

*Стаття надійшла до редакції 4.02.2010*

УДК 378

*О.А. Ігнатюк  
м.Харків, Україна*

### **ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

**Постановка проблеми та актуальність проблеми.** Потреба практики в розвитку теорії освіти привела до виникнення педагогічних технологій навчання, які на рівні вищої школи пов'язані з розробкою цілісної концепції підготовки спеціаліста та системною організацією навчального процесу. Нові актуальні завдання висувають на порядок денний необхідність пошуку нових навчальних технологій, а також відповідей на питання стосовно чому навчати майбутніх фахівців і як організувати та провести самий навчальний процес, щоб забезпечити формування сучасного фахівця, здатного максимально реалізувати свій потенціал.

**Зв'язок проблеми з науковими та практичними завданнями.** Для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах освіти використовують різні педагогічні технології. Їх розробка і застосування спрямовані на вибір і обґрунтування способів і прийомів навчання, форм контролю знань і умінь, на підготовку дидактичних і технічних засобів навчання, на вибір методів мотивації і активізації пізнавальної діяльності, на планування навчального процесу тощо [1, 2, 6]. Виникає потреба в необхідності приведення існуючих теорій навчання у відповідність з вимогами сучасної практики підготовки фахівців, додати їм більш операційний і інструментальний характер з погляду сучасних цілей і задач підготовки фахівців.

**Аналіз педагогічних досліджень і публікацій** дозволяє стверджувати, що підґрунтям в розробці педагогічних технологій слід вважати багатий досвід накопичений вищою школою у питаннях організації й оптимізації навчання, який відобразили у своїх роботах видатні вчені - дидакти - С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, С.Т. Шацький, М.М. Скаткин, І.Я. Лернер, О.В. Долженко та інші. Найбільший внесок у розробку проблем технологій навчання внесли як вітчизняні, так й закордонні учені: А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, С.О. Сисоєва, І.Ф. Прокопенко, В.І. Евдокимов, О.М. Пехота, Г.В. Троцко, В.І. Лозова, Т.І. Сущенко, А.С. Нисимчук, О.С. Падалка, А.Т. Шпак та ін. (Україна); В.П. Беспалько, А.Я. Савельєв, Н.Ф. Тализіна, О.П. Околев й ін.(Росія); А. Мелецинек (Австрія); Ф. Янушкевич, Ч. Куписевич, В. Стриковський (Польща), Дж. Брунер (США) та інші.

**Мета роботи** полягає в дослідженні особливостей сутності та змісту педагогічних технологій у контексті формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення.

**Основна частина роботи.** До числа пріоритетних напрямів розвитку технологій навчання у вищій школі належать ті з них, що за свою мету ставлять: 1) актуалізацію змісту і методів навчання за рахунок активного використання в навчальному процесі результатів і технологій наукового пошуку, підвищення на цій основі ефективності самостійної роботи студентів; 2) впровадження в навчальний

процес високих інтелектуальних технологій, що передбачають формування знань з метою одержання нового інтелектуального продукту; 3) створення психологічного комфортного середовища навчання, яке забезпечує академічні свободи викладачу і студенту у виборі форм і методів навчання, створення умов і стимулювання ритмічної інтенсивної навчальної роботи студентів; 4) розвиток дистанційної форми навчання. Останнім часом окреслилися нові тенденції розвитку дидактичної системи вищої школи, що все більше тяжіє до демократичної, в якій мають враховуватися потреби кожного за для реалізації потенціалу особистості [5, 8].

Ці заходи знаходять своє втілення і в Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут". Серед інших помітними окреслюються такі тенденції: *по-перше*, перехід від інформативних до проблемно-пошукових форм навчання; *по-друге*, перехід від жорсткого управління пізнавальною активністю студентів до різних форм розвиваючого навчання; *по-третє*, перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента; *по-четверте*, реалізація принципу цілісності та системності при викладанні матеріалу.

В світлі концепції формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення, яку розроблено і апробовано в умовах національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут", було запропоновано наступну низку педагогічних технологій для розв'язання певних завдань у підготовці студентів інженерно-технічних спеціальностей до особистісно-професійного розвитку (рис. 1).

Враховуючи різні підходи до визначення функцій професійної підготовки майбутнього фахівця в теорії вищої освіти, розглянемо підготовку інженера в умовах технічного університету як складну динамічну систему, якій властиві певні функції, що забезпечують її стійке існування. Ці функції умовно можна поділити:

*по-перше*, на внутрішні (освітня, розвиваюча, виховна), що відображують можливості самої системи професійної підготовки, взаємозв'язок і взаємозалежність її окремих компонентів;

*по-друге*, на зовнішні (координувальна та інтегрувальна), що відображають відношення професійної підготовки фахівця до компонентів системи освіти в цілому, їх взаємодію і закономірні зв'язки.

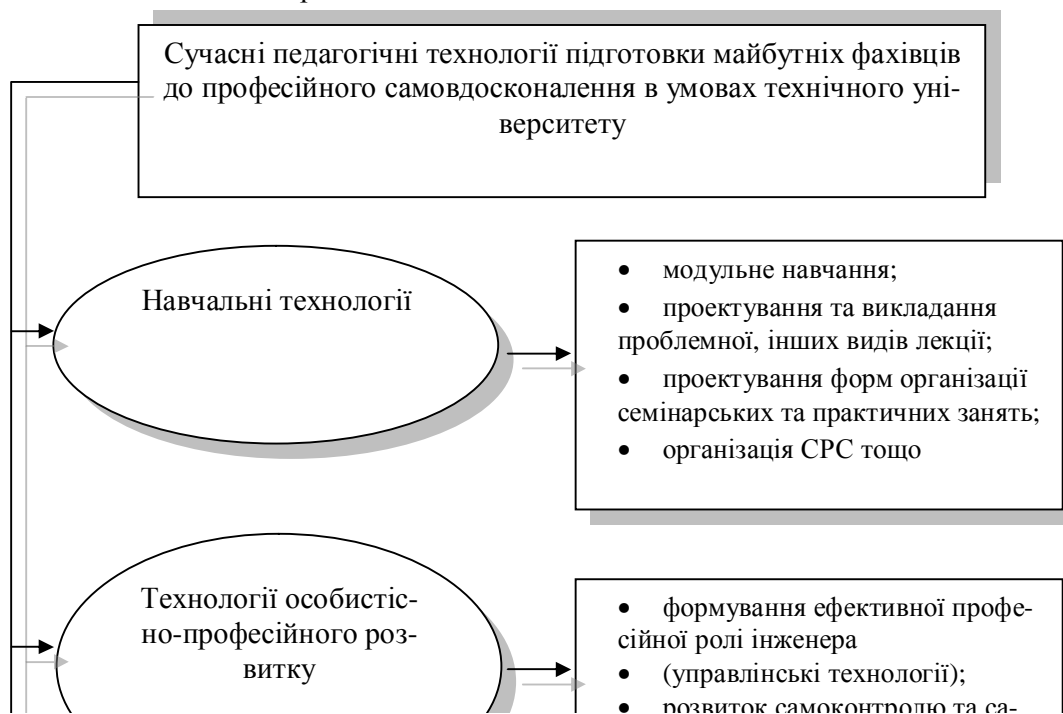


Рис. 1 – Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх фахівців в умовах технічного університету

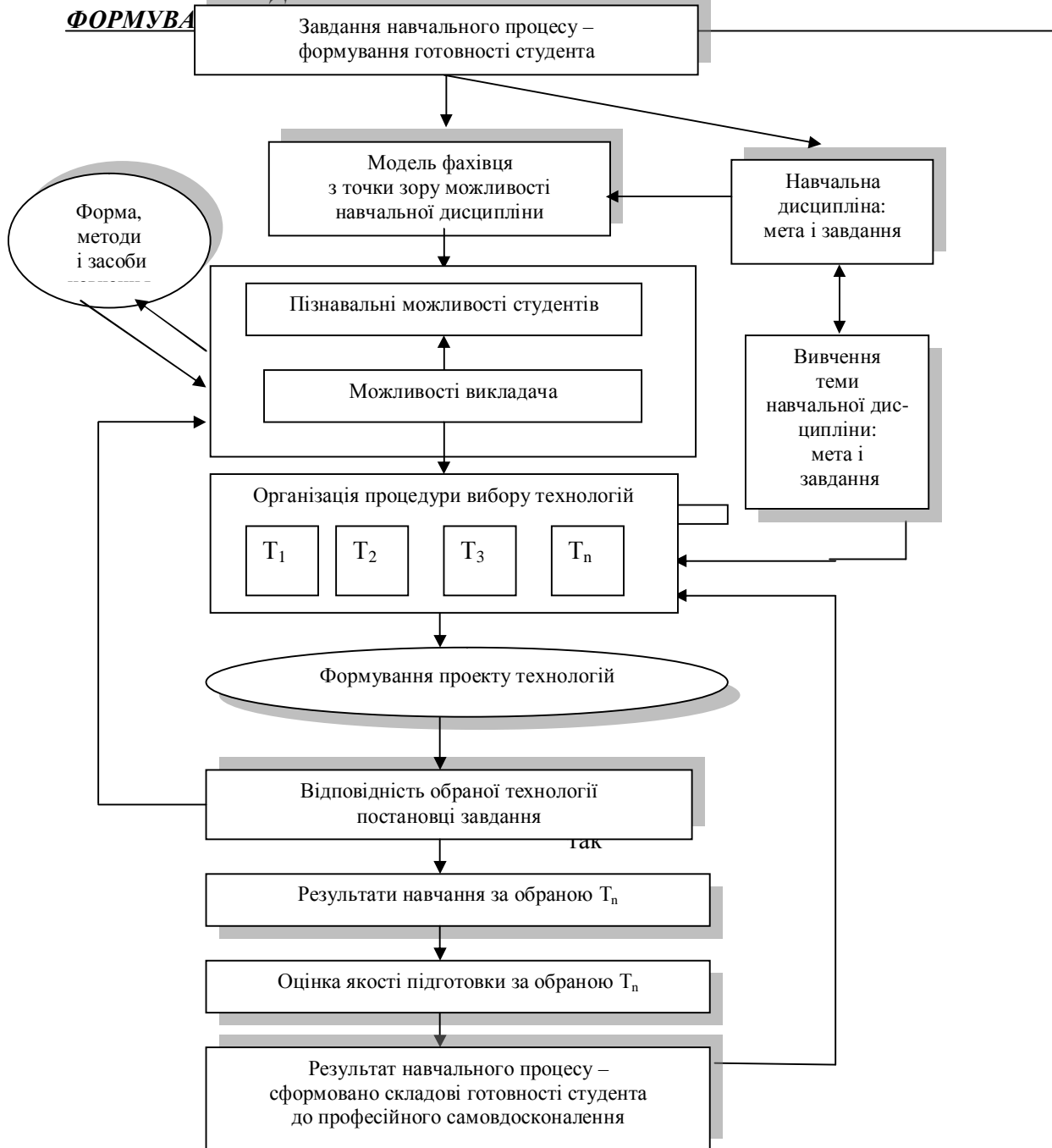


Рис. 2 – Модель вибору технології навчання у процесі підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в технічному університеті  
Вищезазначене підкреслює необхідність існування спеціальної технологічної підготовки викладача до занять. Зупинимося на розгляданні моделі вибору технології навчання у процесі підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в технічному університеті, що знайшла своє відображення на рис. 2.

На рис.2 подано алгоритм вибору (проектуювання) і застосування моделі технології, яка повинна буде запроваджена у навчальний процес з метою підготовки майбутнього інженера у циклі психолого-педагогічних і управлінських дисциплін і формування у

студентів готовності до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету.

Звернемо увагу, що в алгоритмі враховується дія як суб'єктивного чинника (пізнавальні можливості студента і можливості викладача), так і об'єктивних чинників, поданих у вигляді: мети і завдань вивчення теми навчальної дисципліни, що впливають із мети і завдань навчальної дисципліни, наведених у навчальній і робочих програмах; складових моделі фахівця, які з точки зору навчальної дисципліни формує викладач; форми, методів і засобів навчання, які наведені у схемі окремим блоком.

Зазначимо, що у реальному процесі навчання в багатьох випадках і модель фахівця, і засоби, методи і форми навчання мають суб'єктивний характер, залежать від особистості викладача. Важливою складовою блоку "можливостей" є також пізнавальні можливості студентів, які теж необхідно враховувати викладачу при проектуванні і виборі певної технології за для вирішення мети і завдань навчального процесу.

Зауважимо, що професійна компетентність викладача, усі її складові – спеціальна, психолого-педагогічна, методична, прагнення і робота щодо самовдосконалення, покликані забезпечити максимальне наближення до об'єктивного відображення моделі фахівця і забезпечити науково обґрунтований вибір і застосування певної технології  $T_n$ .

Процедура вибору технології відбувається відповідно до наявних можливостей і повинна відповідати меті і завданням навчального процесу. Враховується також і її можливість модифікації у процесі реалізації.

Вибір проекту технології навчання може визначатися:

- по-перше, оцінкою ситуації і власних засобів;
- по-друге, значущістю діяльності викладача з огляду на особистісний досвід;
- по-третє, типом відношення технології до мети;
- по-четверте, впливом стереотипів методичної діяльності викладача.

Серед функцій, які повинен виконувати викладач під час організації навчального процесу, головна мета якого – підготовка майбутнього інженера до професійного самовдосконалення, виокремлюємо такі: ціле викладення, проектувальна, конструктивна, управління, організаційна і комунікативна.

Результат навчання за обраною технологією підлягає оцінці якості підготовки, визначенню: чи досягнуто мету, сформована готовність студента до професійного самовдосконалення? З цією метою повинні бути розроблені критерії, за якими технологія може визнаватися прийнятною. У нашому разі це була інтегрована оцінка, яка складалася із спостережень викладача та експертів, самооцінки, яку визначали самі студенти, а також діагностування, що відбувалося протягом усього періоду підготовки на підставі відомих методик. Результати одержаних результатів знайшли відображення згідно планом роботи.

Професійна спрямованість тісно пов'язана із професійним інтересом, який виступає суттєвим чинником у професійному саморозвитку особистості. Саме він виявляється у спрямованості особистості на оволодіння обраною професією в процесі усвідомлення її суспільної та особистої значущості й привабливості, виражається у намірі глибше пізнавати свою професію, у сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями і навичками, психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією.

Професійний пізнавальний інтерес відображає активне ставлення до професійної підготовки, спрямованість на професійно-орієнтований зміст навчання, пізнавальну діяльність, у процесі якої майбутні фахівці оволодівають змістом навчальних дисциплін,



набувають відповідних умінь і навичок. Його елементарним рівнем вважають безпосередній інтерес до сучасної професійної інформації щодо розвитку певної галузі виробництва. Вищим ступенем є інтерес до пізнання суттєвих властивостей процесів та явищ. Цей рівень потребує пошуку в активному оперуванні здобутими знаннями. Найвищим рівнем пізнавального процесу є інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей, становлення загальних принципів, що діють в різних умовах. Цей рівень пов'язується з елементами дослідницької діяльності.

Саме із урахуванням вищезазначених положень проводилось вивчення навчальних інтегрованих дисциплін відповідно до базового рівня майбутніх фахівців.

Починаючи з першого курсу, у рамках дисципліни "Вступ до спеціальності", яку викладають завжди викладачі випускової кафедри, нами було запропоновано внести до обсягу зазначеної дисципліни певне коло питань, що з першого курсу змогло б допомогти студенту легше адаптуватися до навчання, зрозуміти соціально-психологічний аспект обраної професії і спеціальності, замислитися над проблемою особистісного розвитку і реалізації потенційних можливостей. Під час відведених на цей виклад питань теоретичні викладки перемежувалися із діагностуванням студентів (за бажанням) свого творчого потенціалу, окремих психологічних властивостей (темпераменту, розвитку лідерських, комунікативних і організаторських здібностей). Заняття (заплановано було лише лекції) проводилися із використанням різноманітних технологій, особливо добре сприймалися діалогове навчання та можливість індивідуального консультування, бо у кожного студента завжди з'являлися питання щодо зазначеної теми. Наприкінці семестру, кожному студенту було запропоновано виконати невеличке завдання – створити свій портрет "Я-професіонал", визначити свої сильні і слабкі сторони, спроектувати індивідуальну траєкторію свого особистісно-професійного розвитку.

Таким чином, закладена інформація стосовно обраної професії і ВНЗ, інформація стосовно можливості займатися само менеджментом підготувало майбутніх інженерів до вивчення не лише нормативних дисциплін, але й замислитися над питанням особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення при вивченні й дисциплін, що увійшли до вибіркової частини навчальних планів (мова йде про дисципліни соціально-гуманітарного блоку). Під час їх вивчення у молодій людини формується світогляд стосовно складних питань, наприклад: системи поглядів на буття та сутність людини і світу (філософія); вивчається Релігія як феномен людського світогляду та світовідчуття (релігознавство, етика, естетика); процеси розвитку людства, держави, соціальні явища, їх узагальнення (історія науки і техніки); суспільство, суспільні відносини, соціальні процеси (соціологія); політичні процеси суспільства, набуття людиною суспільно-політичних знань (політологія). У рамках вивчення "Психології" або за планами окремих факультетів технічного університету "Основ психології і педагогіки" студенти з'ясовують сутність психологічних процесів діяльності людини. За навчальними планами вивчення цієї дисципліни відбувається у 6, 7 семестрах (тобто у межах бакалаврату).

В під час педагогічного експерименту проведеного в умовах НТУ "ХПІ" в експериментальних групах ЕГ1 та ЕГ2 відповідно до навчального плану від 2000/01 навчального року було започатковано викладання, окрім "Основ психології і педагогіки", ще й викладання інтегрованої управлінської дисципліни "Сучасні управлінські технології", структура і зміст яких вже знайшли своє відображення у попередніх наукових працях [2,3,9].

Зазначимо, що спостереження за експериментальними і контрольними групами (де навчання відбувалося за традиційною методикою) показало, що контингент студен-

тів, який з першого курсу був залучений для підготовки до професійного самовдосконалення, виявив більшу зацікавленість у вивченні обох названих дисциплін. Окрім того, в них підкріпилось ставлення до правильності вибору професії, спеціальності, ВНЗ, а також були більш кращими показники стосовно самооцінки і ставлення до самоменеджменту, і показники профілю якостей творчого потенціалу. Значно відрізнялось у студентів експериментальних і контрольних груп ставлення до навчальної діяльності. У першій групі (ЕГ1 та ЕГ2) 65 % складала заліки та іспити достроково і 30 % у період сесійного контролю, з абсолютною успішністю 95 % та якісним навчанням 80 % проти показників контрольної групи (КГ) із абсолютною успішністю 76 % та якісною – 41 %.

Під час вивчення вищенайменованих дисциплін майбутні інженери накопичують свої знання відповідно до структури особистості, структури потенціалу, отримують інформацію про управлінські технології в професійній діяльності інженера, відпрацьовують самопрезентацію себе, замислюються над проектом побудови кар'єри, проектують подальшу індивідуальну траєкторію саморозвитку. На заняттях було зроблено особливий наголос на розвитку тих умінь, які знадобляться особистості у життєдіяльності: комунікативних і організаційних умінь запобігати конфліктам у спілкуванні, ознайомлення з роботою, з діловою документацією, написання резюме, підготовка і проведення публічних виступів, проведення нарад тощо. Окрім теоретичного матеріалу, студенти мали змогу після проходження (за бажанням) діагностування соціально-психологічних і організаційних характеристик отримати індивідуальну консультацію.

Вивчення дисциплін “Управління розвитком соціально-економічних систем” та “Філософія досягнення життєвого успіху” за навчальним планом викладається у програмі освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. Саме у зазначений період викладання зацікавленість цими курсами підкріплюється вже набутим досвідом практичної роботи і виробничої практики, яку пройшли студенти. На ці заняття студенти обох груп експериментальних і контрольних потоків ідуть із задоволенням: перші – щоб у діловій і доброзичливій обстановці розширити свої знання, знайти відповіді на питання, з якими молоді люди стикаються вже у своїй практиці (не секрет, що більш ніж половина з обох потоків працюють, може й не за спеціальністю, але задіяні у виробничі процеси), студенти контрольних груп – щоб зрозуміти сутність соціальних процесів, соціального управління і теж знайти відповіді на коло питань, які в них виникають. На цьому етапі, дуже важливим є правильна складена концепція “Я–професіонал”, тому на заняттях відпрацьовується модель інженера–професіонала за спеціальністю, яку обрали студенти, визначаються професійно важливі якості у ідеалі і у себе, корегується індивідуальна траєкторія особистісно-професійного саморозвитку, накреслюються шляхи подальшого професійного самовдосконалення. Теоретичний матеріал підкріплюється діловими іграми, проблемно-пошуковими заняттями, тренінгами, діагностуванням і індивідуальними консультаціями.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Неможливо раз і назавжди підготувати з фахівця професіонала, необхідно в нього сформувані бажання й здатність до постійного самовдосконалення та потреби освіти протягом усього життя. Виникає необхідність не тільки пошуку, але й впровадження новітніх педагогічних технологій у навчальний процес, які б спрямовані на формування – творчих особистостей, сучасних фахівців.

У контексті формування майбутнього інженера, підготовки його до професійного самовдосконалення педагогічні технології – це не застигла схема навчального процесу, не готові шаблони і стереотипи, а система психологічних, загальнопедагогічних, дидак-

тичних, частково методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності і вимогам до професійно важливих якостей фахівців. Проектування таких технологій здійснюється на основі взаємозалежних принципів: навчання на основі інтеграції з наукою і виробництвом; професійно-творчої спрямованості навчання; орієнтованості навчання на особистість і орієнтованості навчання на розвиток досвіду самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця. Впровадження зазначених вище технологій на практиці доводить необхідність їх проектування, удосконалення та використання системного підходу при їх застосуванні на принципах поєднання взаємодії теорії і практики, індивідуальної і колективної роботи, навчання з застосуванням ігор, наставництва і самоосвіти.

**Список літератури:** 1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М., 1994. – 190 с. 2. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 246 с. 3. *Ігнатюк О. А.* Творчі підходи до управлінської підготовки національної гуманітарно-технічної еліти / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – №2. – С. 75–84. 4. *Ігнатюк О. А.* Технологія формування професійно значущих якостей у системі соціального-гуманітарної підготовки інженерів / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2006. – №4. – С.75–84. 5. *Инженерное образование, инженерная педагогика, инженерная деятельность* / А. Кирсанов, В. Иванов, В. Кондратьев [и др.] // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 37 – 40. 6. *Нісімчук А.С.* Сучасні педагогічні технології: [навч. посіб.] / А. С Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Вид. Центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга Пам’яті України”. – 2000. – 368 с. 7. *Освітні технології: навч. метод. посіб.* / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг.ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с. 8. *Підкасистый П. И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Підкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с. 9. *Товажнянський Л. Л.* Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ “ХПІ” та шляхи її реалізації: навч. метод. посіб. / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 416 с.

О.А. Ігнатюк

### **ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

Статтю присвячено розгляду особливостей сутності та змісту педагогічних технологій у контексті формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення.

О.А. Игнатюк

### **ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ**

Стаття посвящена рассмотрению особенностей сущности и содержания педагогических технологий в контексте формирования готовности будущего инженера к профессиональному самосовершенствованию.

O. Ignatuk

**TECHNOLOGIES OF PREPARATION OF THE FUTURE ENGINEER  
TO PROFESSIONAL SELF-PERFECTION**

The article is devoted to consideration of features of essence and contents of pedagogical technologies in a context of formation of readiness of the future engineer to professional self-perfection.

*Стаття надійшла до редакції 21.01.2010*

**УДК 004:378.14**

*М.Ю. Кадемія,  
м. Вінниця, Україна*

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Постановка проблеми.** Епоха науково-технічної революції докорінно змінила уявлення про сучасний світ, заповнила суспільство потоком різноманітної інформації. Нині інформацію розглядають як джерело ресурсів, а інформаційні технології - як засіб підвищення продуктивності та ефективності праці людини. Нині жодне підприємство і виробництво не може обійтися без інформаційних технологій. Безсумнівно, інформація і все, що з нею пов'язано, грає і буде надалі грати вирішальну роль у всіх життєвих ситуаціях. Ми перебуваємо на шляху до інформаційного суспільства, заснованому на пізнанні, інтелектуальних здібностях, ерудиції, вмінні орієнтуватися в найрізноманітніших нестандартних ситуаціях.

Останнім часом дослідженню поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» та її формуванню в студентів вищих навчальних закладів присвячена низка досліджень та публікацій вітчизняних та зарубіжних учених.

Для таких кардинальних змін у системі освіти необхідно вирішити проблему спеціальної підготовки, навчання до життя в інформаційному суспільстві. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є формування в процесі вивчення інформатики інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу (ВНЗ).

**Аналіз досліджень та публікацій** свідчить, що інтенсивний розвиток процесу інформатизації освіти сприяв розширенню сфери застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) загострив питання формування ІКТ студентів педагогічного вищого навчального закладу (ВНЗ). Цій проблемі присвячені дослідження вчених: Н.Бібік, В.Бикова, Л.Ващенко, Р.Гуревича, Є.Зеєра, І.Зимньої, О.Пометун, О.Савченко, С.Сисоєвої, Ю.Спіріна, Л.Тархан, А.Хуторського та ін. У дослідженнях

вище зазначених вчених розглядаються визначення понять: «компетентність», «інформаційна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність» та їх формування у студентів ВНЗ.

**Мета статті** полягає у розгляді шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу та підвищення якості підготовки фахівців на її основі.

**Виклад основного матеріалу.** Входження людської цивілізації в інформаційне суспільство висуває принципово нові вимоги до системи освіти, при цьому сутність нової парадигми освіти полягає в наступному:

§ перехід від засвоєння значних обсягів інформації, накопичених у вивченні будь-якої дисципліни до оволодіння способами неперервного одержання нових знань і вміння вчитися самостійно;

§ оволодіння навичками роботи з будь-якою інформацією з самими різноманітними даними та формування на цій основі самостійного (критичного) мислення, а не репродуктивного;

§ окрім традиційного положення «формувати знання, вміння та навички» положенням «формувати компетентність студента».

Розглянемо зміст поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» (ІКТ). Є різні підходи до трактування поняття «компетентність». М. Лебедева і О. Шилова розглядають компетентність як «взаємодію знань і досвіду в тій чи іншій галузі, що дозволяють брати участь у розробці певних рішень або вирішувати самому питання завдяки наявності у нього відповідних знань і навичок».

В.Дьомін дає таке визначення компетентності. Компетентність – це рівень умінь особистості, котрі визначають ступінь відповідності певної компетенції, дозволяючої діяти конструктивно у змінних соціальних умовах [1, с. 35].

Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) фахівця та мінімально необхідний досвід діяльності в певній сфері [3].

У зв'язку із інформатизацією освіти, масовим використанням інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі особливого значення набуває інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього педагога.

Застосування ІКТ в навчальному процесі, у підготовці майбутніх педагогів пов'язано з використанням засобів ІКТ, комп'ютерів і навчанням в єдиному інформаційному освітньому середовищі. Використання ІКТ у навчальному процесі забезпечує принципово новий рівень знань, їхнього розповсюдження, використання в самостійній і повсякденній роботі майбутнього педагога.

У навчально-методичній літературі та інших джерелах інформації часто використовуються терміни «інформаційна компетентність» і «комп'ютерна компетентність». Поняття інформаційної компетентності пов'язане з вміннями та навичками одержувати інформацію, обробляти її, а також подавати її в зручному для себе та інших користувачів вигляді, демонструвати розуміння одержаної інформації, робити висновки і приймати рішення в умовах невизначеності. В свою чергу, комп'ютерна компетентність визначає готовність студента застосовувати різні програмні засоби для переробки одержаної інформації.

Готуючи студента до життя в інформаційному суспільстві, ми формуємо в нього не тільки навички роботи з різноманітною інформацією, а й здатність до використання сучасних інформаційних технологій щодо обробки цієї інформації. Тому на підставі двох вищезазначених понять можна сформувати поняття «інформаційно-комунікаційна

компетентність», що можна розглядати як здатність студента здійснювати пошук і переробку відібраної інформації за допомогою інформаційних технологій, критично ставитися до цієї інформації і на основі цього робити будь-які висновки, приймати рішення в умовах невизначеності.

Під ІКТ – компетентністю студентів розуміємо свідоме володіння студентами складовими навичками ІКТ-грамотності для розв’язання питань навчальної діяльності. При цьому акцент робиться на сформованості узагальнених пізнавальних, етичних і технічних навичок. При цьому ІКТ-грамотність визначає, якими навичками та вміннями має володіти людина для виконання такої діяльності:

- визначення інформації – здатність використовувати інструменти ІКТ для представлення інформації;
- доступ до інформації – вміння інтегрувати та представляти інформацію;
- оцінювати інформацію – вміння виносити судження про якість, важливість, користь та ефективність інформації;
- створення інформації – вміння генерувати інформацію, адаптувати, застосовуючи, проектувати, розробляючи її;
- повідомлення інформації – здатність певним чином передавати інформацію у середовищі ІКТ.

У процесі формування ІКТ-компетентності студентів педагогічних ВНЗ виділимо чотири етапи:

1. Первинне знайомство з комп’ютером, операційними системами та основними прикладними програмами MS Office.
2. Проблемне вивчення окремих інформаційних технологій.
3. Використання ІКТ у професійній діяльності викладача.
4. Використання ІКТ у вивченні окремих предметів.

За цих умов, перший етап реалізується в процесі вивчення студентами першого курсу обов’язкової дисципліни «Інформатика» для всіх спеціальностей.

Наступні етапи реалізуються в процесі вивчення дисциплін: «Мультимедійні засоби навчання» та «Використання комп’ютерів у викладанні загальноосвітніх дисциплін», «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та наукових дослідженнях».

За підсумками вивчення вищезазначених дисциплін студенти повинні:

- знати прийоми та методи використання засобів ІКТ у різних видах і формах навчальної діяльності;
- уміти використовувати засоби ІКТ у своїй професійній діяльності;
- володіти методикою використання ІКТ у своїй предметній галузі;
- оволодіти навичками розробки педагогічних технологій, які основані на використанні ІКТ.

Інформаційно-комунікаційна компетентність є однією з ключових компетентностей сучасної людини і виявляється, перш за все, в діяльності у процесі вирішення різних завдань і ситуацій з залученням персонального комп’ютера і засобів комп’ютерної обробки інформації. Процес інформатизації охопив нині всі навчальні заклади різних рівнів акредитації. Одним із результатів процесу інформатизації має стати виявлення у студентів інформаційно-комунікаційної компетентності, що повинна забезпечити їм можливість:

- § використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для роботи з інформацією в будь-якій сфері діяльності;
- § підготуватися до обраної професійної діяльності;

§ жити і працювати в інформаційному суспільстві.

Предмет інформатики є основою в діяльності педагога щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів. Для того, щоб говорити про оцінку рівня сформованості даного виду компетентності, необхідно визначити її показники та критерії. Показниками, що визначають рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності в студентів ВНЗ, можна вважати такі:

§ усвідомлення недостатньої кількості інформації та її потреби для розв'язання будь-якого завдання;

§ здійснення пошуку необхідної інформації в різних інформаційних джерелах (газети, журнали, література, Інтернет, ін.);

§ оцінювання знайденої інформації (аналітична обробка інформації, критичне ставлення до одержаної інформації);

§ створення нової інформації засобами ІКТ;

§ збереження та передача інформації.

На основі цих показників можна виділити три рівні ІКТ-компетентності.

**I рівень** характеризується тим, що студент:

§ не усвідомлює нестачу інформації та її необхідності для розв'язання певної задачі;

§ для пошуку інформації використовує одне інформаційне джерело, запропоноване викладачем;

§ демонструє розуміння одержаної інформації;

§ відчуває труднощі у застосуванні засобів ІКТ під час створення нової інформації;

**II рівень** характеризується тим, що студент:

§ в цілому усвідомлює недостатність інформації для вирішення будь-якої задачі;

§ використовує декілька інформаційних джерел, запропонованих викладачем;

§ інтерпретує одержану інформацію в контексті розв'язуваної задачі;

§ застосовує засоби ІКТ, демонструючи стандартні операційні вміння;

**III рівень** характеризується тим, що студент:

§ усвідомлює, якою інформацією для розв'язання завдання володіє, а якою - ні;

§ самостійно вибирає інформаційні джерела відповідно до заданої мети;

§ критично ставиться до одержаної інформації;

§ самостійно застосовує засоби ІКТ для створення нової інформації, може інтегрувати кілька програмних засобів.

Якщо нині показники та критерії визначення сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності стали набувати все більш чітких «контурів», то розробка контрольно-вимірювальних матеріалів даної компетентності вимагає від педагога певного підходу. Тести, як правило, складаються з декількох типів завдань та оцінюють частіше знання студентів, ніж практичні вміння та навички. Щоб тестами перевірити інформаційно-комунікаційну компетентність, вони мають бути розроблені таким чином, щоб була можливість оцінити діяльність у ситуації, що склалася. Це буде можливим, якщо тестове завдання, що висувається в процесі його проходження, змодельє таку нестандартну ситуацію, що для її вирішення студент має імітувати свою взаємодію із засобами ІКТ. Іншим педагогічним засобом формування, вимірювання інформаційно-

комунікаційної компетентності на заняттях може бути комплексна практична робота, котра дозволяє відстежити три рівні сформованості компетентності. Як приклад можна продемонструвати одну з них. Дана практична робота може застосовуватися у вивченні, наприклад, текстового процесора Word.

**Завдання.** Вам необхідно написати статтю про організацію комп'ютерної мережі офісного типу. У ній необхідно подати інформацію у наступній формі: архітектура комп'ютерних мереж; топології комп'ютерних мереж; апаратне забезпечення комп'ютерної мережі; адміністрування робочих станцій, сервера;

дослідження економічної доцільності створення комп'ютерної мережі на базі різних топологій.

**Примітка.** Для створення власної статті Ви можете використовувати нижче вказану інформацію.

Для підвищення ефективності використання комп'ютерної техніки в різних галузях людської діяльності комп'ютери об'єднують в мережі. Користувачі комп'ютерів, які об'єднанні в мережу, можуть передавати один одному повідомлення, спільно використовувати дані, програми, пристрої (наприклад принтери), що значно підвищує зручність і ефективність колективної праці.

Прикладом найпростішої мережі можуть служити два комп'ютери з'єднані між собою через паралельні або послідовні порти. Для створення повноцінної локальної мережі потрібно використовувати спеціальний додатковий пристрій - мережевий адаптер.

Топологія мережі визначає фізичне розташування мережевих кабелів, а також фізичне підключення клієнтів до мережі. В даний час використовуються три схеми (топології) побудови мереж. Кожній із цих схем властиві свої переваги і недоліки.

Для пошуку інформації, якої не вистачає використовуйте інші джерела (газети, журнали, довідники, комп'ютерні енциклопедії, Інтернет-ресурси тощо).

Для більш наочного подання інформації Ви можете використовувати графіки, організаційні діаграми, малюнки, опорні схеми, таблиці тощо.

Статтю необхідно надрукувати у середовищі текстового процесора об'ємом 12-15 сторінок. При форматуванні використати наступні параметри документа:

параметри сторінки мають відповідати сучасним вимогам документознавства;

міжрядковий інтервал - 1,5 пт;

відступ першого рядка - 1,25 пт;

розмір шрифту — 14 pt;

вирівнювання тексту - за шириною;

колір тексту - чорний;

малюнки, схеми, діаграми тощо мають бути прив'язані до тексту і розміщені з використанням параметрів обтікання тексту. Наприкінці статті оформити використані Вами джерела інформації. Зберегти документ у папці «Zavdannyy» з іменем staty.doc на локальному диску. Описати, яким чином Вами був сформований запит по пошуку необхідної інформації.

**Висновок.** Формування ІКТ-компетентності у студентів педагогічних вищих навчальних закладів передбачає розвиток не тільки вмінь використовувати прикладне програмне забезпечення та засоби у своїй майбутній педагогічній діяльності, а й створювати свої власні програмно-педагогічні продукти, здійснювати оцінку їхньої власної ситуації. При цьому у майбутнього фахівця розвиваються здатність до визначення ролі та місця ІКТ у методичній системі викладання свого навчального пре-



дмету, що в при кінцевому результаті сприятиме підвищенню ефективності й успішності навчального процесу.

**Список літератури:** 1. *Демин В. А.* Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – 34. – С. 35-37. 2. *Тархан Л. З.* Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Л. З. Тархан. – Симферополь: КРП «Издательство Крымчпедгиз», 2008. – 424 с. 3. *Тришина С. В.* Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – 22 июня. – Режим доступа к журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

М.Ю. Кадемія

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті розглянуто формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних ВНЗ, етапи її реалізації в навчальному процесі та підвищення якості підготовки майбутніх педагогів на цій основі.

М. Ю. Кадемія

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВИСШЕГО  
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье рассмотрено формирование информационно-коммуникационной компетентности студентов педагогических ВУЗов, этапы ее реализации в учебном процессе та повышения качества подготовки будущих педагогов на этой основе.

М. У. Kademia

**FORMATION OF INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL COMPETENCE OF  
STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Formation of informational-communicational competence of students of pedagogical higher educational institutions, stages of its realization in educational process and increase of future teachers training quality on its basis have been considered in the article.

*Стаття надійшла до редакції 15.01.2010*

**УДК 378**

*Н.Д. Креденець,*

**ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ**

Методико-методологічні принципи будь-якої системи професійної освіти впливають із конкретно-історичних особливостей та характеристик виробничої сфери. Це, безумовно, стосується і педагогічних концепцій та технологій, орієнтованих на формування професійної компетентності спеціалістів різних виробничих галузей.

Системи управління людськими ресурсами у виробничій сфері (а отже - і зміст професійної підготовки кадрів) у визначальній мірі формуються під впливом особливостей та значущих характеристик самого виробництва. Поки світове виробництво розвивалось технологічним шляхом (індустріальний етап розвитку) за екстенсивною моделлю (головною метою і основним критерієм успішності виробничої діяльності були суто кількісні показники), зміни у технології, методах та прийомах праці відбувалися досить повільно.

При цьому система управління екстенсивним виробництвом, основоположником якої був відомий американський інженер Ф.У. Тейлор, зовсім не вимагала від працівника високих особистих якостей, ініціативності, здатності до самовдосконалення та самоорганізації.

Як пише один із піонерів науки менеджменту в Україні В.І.Терещенко, "на робітника... Тейлор дивився як на свого роду продовження машини і головним завданням вважав повну синхронізацію роботи трудівника і машини" [ 1, 9 ]. Тейлор вважав, що працівник є позбавлений внутрішніх мотиваційних ресурсів, які б забезпечили стабільне покращення його роботи, тому всі стимули до цього повинні йти ззовні - з боку менеджерів та майстрів, що здійснюють постійний інструктаж, контроль та нагляд за працівниками.

Тому і вимоги до професійної компетентності працівника були відносно невисокими, раз набувши певних професійних знань, він міг використовувати їх у своїй виробничій діяльності досить тривалий строк.

Однак із середини 1950-х років у індустріальному розвитку настає новий етап: із розгортанням НТР переважаючим стає "технологічний спосіб виробництва, заснований на автоматизованій праці" [ 2, 469 ]. У цей період завершується кількісне насичення світового ринку, і на перший план уваги виробничників виступає вже не кількість, а якість продукції. У цей період інтенсифікація виступає основною ознакою виробництва у передових країнах світу.

Нові умови світового господарювання висували і нові вимоги до характеру та змісту системи управління людською виробничою діяльністю. Саме у ці часи (кінець 50-х-початок 60-х рр. ХХ ст.) формується новий концептуальний підхід до розвитку суспільства, заснований на визначенні пріоритетної ролі людського фактора в усіх сферах соціально значущої діяльності. Перш за все, визначальну роль людського фактора було визнано у сфері виробничого менеджменту. Докорінна зміна методології управління виробництвом була пов'язана, зокрема, із теоретичними поглядами американця Д.Мак-Грегора, особливо із розробленою ним теорією управління персоналом, що одержала назву "теорія У (ігрек)".

Згідно із поглядами Д.Мак-Грегора, у ХХ ст. на практиці застосовувались дві теорії управління людською діяльністю. Перша із них одержала назву "теорії Х (ікс)" та

спиралась на погляди уже згадуваного реформатора у галузі управління людською працею Ф.У.Тейлора, діяльність якого припадала на початок ХХ ст.

"Теорія Х", концептуально оформлена у системі управління Ф.У.Тейлора, що одержала назву "раціоналізму в управлінні", розглядала людину як об'єкт постійного адміністративного примусу, позбавлений внутрішнього мотиваційного потенціалу для вдосконалення власної праці та досягнення найвищих результатів. Тому пильний контроль керівництва, неухильне дотримання ретельно розроблених інструкцій, застосування системи заохочень та покарань (при безумовному пріоритеті останніх) довгий час вважалися достатньо ефективними засобами управління виробничою діяльністю людини і колективу.

Слід підкреслити, що управління за "теорією Х" віддавало перевагу виключно об'єктивним чинникам організації виробництва (продуктивність праці, устаткування та технологія виробництва, системи енергокористування, сировина тощо), розглядаючи людину як простий додаток до цих складових виробничого процесу. Вважалося, що кожного працівника можна пристосувати до будь-якої технологічної системи, якщо вірно визначити вектори адміністративного впливу на неї. Саме тому ініціативність працівників, самостійність у прийнятті рішень та визначенні методів виконання виробничих завдань, свідоме ставлення до своїх обов'язків, особиста зацікавленість у позитивних результатах власної праці не сприймалися позитивно керівниками, що діяли за правилами системи Х.

Однак зміни у самому виробничому середовищі вимагали підвищення ролі суб'єктивного фактора, ролі людини у процесі індустріального виробництва. Тому управлінські системи, побудовані за принципами теорії Х, перестали відповідати потребам розвитку виробництва. Як пише Л.Свенко, "породжені нею (теорією Х. - *Н.К.*) технократичні ілюзії почали розвіюватися ще у 30-ті роки" [ 3, 6 ]. Однак невідповідність теорії Х рівню розвитку світового виробництва стала особливо очевидною у 50-х роках ХХ ст.

Наприкінці 1950-х рр., узагальнивши основні тенденції світового економічного розвитку та відкинувши тейлорівську теорію Х, Д.Мак-Греггор запропонував нову концепцію управління - так звану "теорію У". Ця теорія виходила із концептуального висновку, що людина володіє безмежними мотиваційними ресурсами, які можливо активізувати тоді, коли вона особисто зацікавлена у позитивних результатах своєї праці, коли цілі виробничої організації вона сприймає як свою особисту мету. Тому теорія У закликала всіх менеджерів вчитися активізувати внутрішній потенціал людей, їхній ентузіазм, прагнення визнання своєї особистої значущості, враховувати психологічні особливості працівників.

Отже, теорія У віддавала перевагу людському, суб'єктивному фактору виробничого процесу: головне - зацікавити людину в позитивних результатах своєї діяльності. Активізувати її внутрішні, суто психологічні потенціали та ресурси. Саме ця методологія управління діяльністю людини одержала назву "теорії людського фактору", або "теорії людських відносин".

Слід зауважити, що значення запропонованого Д.Мак-Греггором та його прибічниками (П.Друкером, Р.Лікертом, К.Арджарісом, С.Гелерманом та ін.) підходу до ролі людського фактора виходить далеко за межі суто виробничого менеджменту: фактично було запропоновано нову методологію визначення ролі людини як вирішальної в усіх соціальних процесах. Ця методологія не втратила своєї актуальності і в умовах сучас-

ності, оскільки сам по собі новий, постіндустріальний період світового розвитку вимагає пріоритетності ролі людини в усіх суспільних процесах.

Теорії X і Y носять універсальний характер, однак деякі теоретики менеджменту додержуються тієї точки зору, що з середини 1980-х років людство вступило у нову стадію свого розвитку, яке одержало назву "інформаційне суспільство". Авторитетний американський фахівець у галузі менеджменту І.Ансофф (повторюючи визначення П.Друкера) характеризує цей період розвитку як "епоху без закономірностей", або "постіндустріальну епоху" (Д.Белл) [ 4, 37 ]. Вважається, що у цю епоху в галузі менеджменту затверджується так званий "системний і ситуаційний підхід" до управління, який відстоює "правомочність різних типів систем управління - як жорстко регламентованих (типу X. - *Н.К.*), так і основаних на внутрішній свободі (типу Y. - *Н.К.*)... Це певною мірою примирило тих, хто робив ставку на раціональні системи, і тих, хто бачив головне джерело ефективності у мобілізації потенціалу, закладеного у людях" [4, 7]. (В Японії склалась досить специфічна система управління, яка спирається, з одного боку, на принципи теорії Y, а з іншого - на традиційні ментальні цінності японського суспільства.

Ця специфіка дала підстави японським теоретикам менеджменту стверджувати, що в їхній країні утворилася особлива система управління, яку назвали "теорією Зет". У.Оучі характеризує сутність цієї системи як "комплекс взаємопов'язаних елементів, основою якого служать довіра, тонке розуміння людей, близькі, на взірць родинних, відносини" [ 5, 46 ], тобто ця система ближче до системи Y, ніж до X). Однак не важко помітити, що в усіх сучасних системах управління превалюють саме принципи системи Y.

Для розуміння суто педагогічного контексту теорій X і Y важливо з'ясувати їхнє ставлення до ролі людини у будь-яких процесах, пов'язаних із людською діяльністю. Не викликає сумніву, що відмінності між цими теоріями полягають саме погляду на людину в процесі діяльності. Так, відомий японський фахівець в галузі теорії менеджменту Т.Нагао прямо вказує, що "Мак-Грегор виділяє дві системи уявлень, обидві з яких мають соціально-психологічну природу. Положення теорії "X" представляють працівників по природі ледачими, безвідповідальними та потребуючими безпосереднього контролю. Навпаки, в теорії "Y" менеджер вважає своїх підлеглих працелюбними, відповідальними, прагнучими схвалення та підтримки" [ 6, 59 ].

Таким чином, докорінна розбіжність між управлінськими системами типу X і Y полягає саме в їхньому ставленні до людини. За умов застосування системи типу X всі імпульси, які спрямовані на активізацію діяльності людини, мають зовнішнє походження, причому мета цих зовнішніх впливів - домогтися від людини певної, передбачуваної реакції, адекватній основним векторам цих впливів. Причому енергія цих реакцій завжди менша за енергію зовнішнього впливу (частина якої йде на подолання інерції та опору об'єкту впливу). Отже, концептуальні принципи та ідеї теорії Y мають універсальний, всеохоплюючий характер, оскільки вони стверджують пріоритетність людського фактора в усіх соціальних процесах, в усіх сферах людської діяльності. Тому закономірною є та обставина, що поступово ідеї теорії Y проникали і у сферу освіти, особливо професійної школи, яка досить адекватно відображає основні тенденції світогосподарського розвитку.

Так, у період екстенсивного господарського розвитку відповідно до основних ознак та характеристик виробництва будувалась і система професійної освіти. Тому у 1950-60-х рр. педагогіка професійної школи вважала, що її основним завданням є

озброєння людини певною кількістю знань та умінь, які будуть служити їй протягом всього життя. Набуття людиною формальної професійної освіти розглядалось як надійна гарантія її життєвого успіху. (Під формальною освітою ми розуміємо офіційну фіксацію того факту, що людина набула мінімально необхідних знань та умінь, засвоєння яких дозволяє їй здійснювати діяльність у конкретній сфері або галузі виробництва).

Як пише І.Тараненко, "наявність формальної освіти - фактор, який визначав життєве процвітання, кар'єру... Освіта проголошувалась кращим засобом грошового, матеріального забезпечення" [7, 57]. Адже у цей період світового розвитку вважалося, що набуття людиною формальної освіти є досить надійною гарантією професійної компетентності спеціаліста, оскільки в процесі навчання він набув певних теоретичних знань та практичних навичок їх застосування. Постійне підвищення своєї професійної компетентності після закінчення навчання розглядалось як бажане, але, на загал, не обов'язкове.

Тому цей період стратегія професійної педагогіки носила суто екстенсивний характер, оскільки була націлена на те, щоб озброїти майбутнього спеціаліста якомога більшою кількістю знань та умінь саме під час її навчання. Тобто головний критерій успішності навчання носив яскраво виражений кількісний характер: кількість вивчених предметів, обсяг засвоєного студентом "програмного матеріалу" визначали і якість його професійної освіти.

Предметно-знаннева парадигма освіти будується саме на екстенсивній основі, оскільки вона орієнтована на те, щоб дати людині якомога більший обсяг знань та умінь на всі випадки життя, причому знання давалися, так би мовити, "про запас", що призводило до перевантаження пам'яті учнів евентуальне потрібною інформацією. Певною мірою у такому підході виявилось відставання освіти від розвитку сучасних інформаційних технологій: школа просто ігнорувала ту обставину, що в сучасному світі існують легко доступні джерела інформації, які мають зовсім іншу природу, ніж людська пам'ять (комп'ютери, мережі "Інтернет" тощо). Проблема полягає тільки у тому, щоб навчити людину користуватися цими джерелами, і тоді автоматично відпаде необхідність наповнювати її пам'ять величезною кількістю інформації.

Причому за умов, коли технології змінювались досить повільно (а інколи взагалі не змінювались протягом десятиліть), можливе було широке використання досвіду старших за віком фахівців молодими спеціалістами. У Радянському Союзі, наприклад, навіть був організований рух "наставників", коли досвідчені робітники та інженери були зобов'язані передавати свій виробничий досвід своїм молодшим колегам. Незаперечно, що такий підхід до використання досвіду старших генерацій працівників свідчить про екстенсивний характер виробництва за радянських часів. Саме за умов незмінності технологій екстенсивного виробництва стає можливим використання незмінного обсягу знань та накопиченого досвіду із покоління в покоління працівників.

Безумовно новим явищем у сфері підготовки фахівців є її принципова інноваційність, орієнтована на якісні зміни в сфері застосування надбаних знань та умінь, тобто у виробництві. Саме тому можливість формування та підвищення професійної компетентності спеціалістів на виробництві шляхом запозичення практичного досвіду старших генерацій працівників видається нам вельми проблематичною, а часом - і неможливою. Адже працівники старшого віку набували виробничий досвід у принципово відмінних від сучасних соціально-політичних та економічних умовах, в умовах панування застарілих технологій та відсталих методологічних організаційно-виробничий стереотипів. У період кардинальної трансформації виробничої сфери їхній досвід не

тільки не може бути об'єктом наслідування нових поколінь працівників, але й перетворюється на негативний соціально-психологічний фактор, який сприяє підсиленню консерватизму, неприйняттю будь-яких інновацій та поглибленню стагнації у виробничій сфері. Тому їхній досвід не може мати цінності для формування професійної компетентності сучасних спеціалістів.

Зауважимо, що проблема успадкування господарського досвіду попередніх поколінь має гостру актуальність не тільки для постсоціалістичних країн. Вона має глобальний концептуальний характер, притаманний всім суспільствам постіндустріальної епохи. Так, з приводу цієї проблеми російські дослідники А.Вербицький та В.Юрасов пишуть: "У сучасних і прогностичних умовах життя суспільства змінюється самий тип соціально-культурного успадкування. Раніше орієнтоване на відновлення виробництва продуктів, предметів та засобів перетворювальної та виробничої діяльності, воно стає спрямованим на успадкування її видів, методів, інваріантних властивостей. Продуктування нового починає все більше переважати над виробництвом старого. В умовах науково-технічної (і, додамо, інформаційної. - *Н.К*) революції вперше в історії людства темпи оновлення техніки і технології... все більше випереджають темпи зміни поколінь людей" [8, 18]. Залишаючи осторонь досить тривожні та непередбачувані загальногуманітарні аспекти такого тлумачення-проблеми наступності поколінь, ми мусимо погодитись із такими висновками.

Надзвичайна динамічність змін сучасного суспільного середовища призводить до такої ситуації, коли професійна компетентність втрачає свій константний статус, а її ресурсний потенціал без постійного відновлення вичерпується досить швидко. Слід зауважити, що в розвинутих країнах людський потенціал, володіння інформацією, знаннями та вміння ефективно їх використовувати в залежності від конкретної ситуації, адаптувати їх до нових вимог сучасності вже давно перетворилися на основний капітал виробництва. Ще у 1971 р. президент академії наук СІЛА Ф.Гендлер підкреслював, що американська економіка "основана не на природних ресурсах, а на розумі та на застосуванні наукового знання" [9, 48].

Як пише з цього приводу американський дослідник А.Корнуел, "навички і уміння, надбані людиною, стають основним ресурсом нації" [10, 28]. Безумовно, цей ресурс (як і будь-який інший) потребує постійного відтворення, підживлення та поновлення на основі нових вимог, оскільки він повинен відповідати динаміці організаційних та технологічних змін виробничого середовища, а також трансформаційним зрушенням у соціально-економічній сфері. У сучасних умовах на інноваційній основі значно прискорились темпи розвитку виробничих технологій, що призводить як до швидкого старіння теоретичних знань, так і до знецінювання практичних навичок та набутого досвіду працівників. Такий стан речей вимагає від них постійного оновлення особистих професійно-кваліфікаційних ресурсів, націлює їх на безперервну освіту, чого наполегливо вимагає нова якість суспільного виробництва.

Отже, вже в 60-х роках ХХ ст. настає криза предметно-знанневої парадигми освіти, як системи, побудованої на основі концептуальних принципів теорії Х. Адже ця парадигма була розрахована саме на екстенсивний період індустріального розвитку світового господарства. Нова доба світового господарського розвитку, заміна екстенсивної основи виробництва на інтенсивну вимагали якісно нового рівня підготовки кадрів, а отже - і нової якості освіти. Саме таку методологічну основу створює впровадження у сферу освіти принципів системи У, що означає перетворення учня із об'єкту докладання педагогічних зусиль (теорія Х) у суб'єкт навчального процесу (теорія У).

Зазначимо, що українська педагогіка у цей період опинилась у досить скрутному становищі, оскільки у Радянському Союзі перехід господарського комплексу на інтенсивний шлях розвитку так і не відбувся, хоча починаючи із 1950-60-х рр. всі передові країни світу поступово перейшли на інтенсивну модель розвитку. Відповідно до цього і освітні системи в Радянському Союзі продовжували функціонувати на предметно-знаннєвий, екстенсивній за своєю суттю, основі. Навіть у середині 1980-х рр. вітчизняні педагоги змушені були визнати, що у нашій країні освіта й досі фактично вважала своєю головною метою засвоєння учнями певної суми знань, вмінь та навичок. На це була спрямована вся діяльність вчителів, система щоденного опитування та контролю знань, система іспитів, тобто вся основна робота школи.

Інтенсивна модель розвитку освіти передбачає максимальну активізацію людського фактора у процесі навчання, перетворення учня із об'єкту в суб'єкт цього процесу, що означає активізацію та використання всього його потенціалу. Проблема полягає в тому, щоб **навчити учня вчитись, набувати нової якості власної освіти, а не вчити** його. І для практичного здійснення цього завдання необхідна якісно нова методологічна парадигма освіти, принципово відмінна від старої, предметно-знаннєвої моделі.

За думкою багатьох сучасних педагогів, такою парадигмою може стати компетентнісна модель трансформації всієї сучасної системи освіти. Багато теоретиків педагогічної науки вважають, що саме компетентніший підхід до модернізації освіти може значно скоротити розрив між рівнем розвитку школи і сучасними соціально-економічними вимогами.

За словами В.А.Болотова і В.В.Серікова, саме "компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми", тобто приймати вірні, раціональні рішення у будь-яких реальних або можливих, змодельованих життєвих ситуаціях. За слушним виразом цих авторів, "відмінність компетентнісної моделі освіти від знаннєвої таке ж велике, як, скажімо, обізнаність із правилами гри у шахи від самого вміння грати" у них [ 11,10].

Слід зауважити, що нова, компетентнісна парадигма освіти не виникла на пустому місці - вона впливає із узагальнення накопиченого світовою педагогікою досвіду, органічно поєднує найпродуктивніші освітні концепції.

Саме тому в сучасних умовах світового розвитку проблема формування та постійного вдосконалення професійної компетентності спеціалістів всіх галузей соціально-економічної діяльності набуває надзвичайної, можна сказати, глобальної актуальності та принципової ваги. У розвинутих країнах інвестиції в людський потенціал вважаються найрентабельнішою формою капіталовкладення, а посилення ролі людського фактору розглядається як найважливіший фактор розвитку виробництва.

Таким чином, фундаментальним принципом компетентнісної модернізації освіти є її зміна пріоритетів самої освіти, її поворот у бік максимальної активізації внутрішніх ресурсів учні у процесі його навчання.

**Список літератури:** 1. *Терещенко В.І.* Організація і управління: Досвід США. - К.: Знання, 1990. 2. *Основы экономической теории: Учебник / С.В.Мочерный, В.К.Симоненко, В.В.Секретарюк, А.А.Устименко.* - К.: Изд-во «Знання», КОО, 2000. 3. *Евенко Л.* В центре книги - индивидуальность менеджера // В кн.: Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. - М.: «Дело», 1991. 4. *Акофф Й.* Стратегическое управление: Сокр. пер. с англ. / Науч. ред. й авт.

предисл. Л.И.Евченко. -М.: Экономика, 1989. **5.** *Нагао Теруя*. Управленческое поведение // В кн.: Как работают японские предприятия: Сокр. пер. с англ. / Под ред. Я. Мондена и др. - М.: Экономика, 1989. **6.** *Тараненко І.* Компетентність - вимога сучасності // Світло. Науково-методичний і інформаційно-пізнавальний освітній часопис, 1996, №1. **7.** *Вербицкий А.А., Юрасов В.А.* Высшая школа в системе непрерывного образования // В сб.: Тенденции развития высшей и средней специальной школы. Сб. науч. трудов. -М.: НИИВПП, 1988. **8.** *Сэндидж Ч., Фрайбургер В., Ротцолл К.* Реклама: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ, ст. Е.М.Пеньковой. - М.: Прогресе, 1989.-630с. **9.** *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика (Москва), 2003, №10. - с.8-14.

Н. Креденець

### **ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Освітлюють теоретико-методологічні основи педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців в ході їх учбової підготовки. Розкрита роль людського чинника в учбовому процесі і показані основні дороги його інтенсифікації.

Н. Креденець

### **ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Освещаются теоретико-методологические основы педагогической системы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в ходе их учебной подготовки. Вскрыта роль человеческого фактора в учебном процессе и показаны основные пути его интенсификации.

Í. Kredenec

### **OBSCHEMETODOLOGICHESKIE PRINCIPLES OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS**

Light up teoretiko-metodologicheskies bases of the pedagogical system of forming of professional competence of future specialists during their educational preparation. The role of human factor is unsealed in an educational process and the basic ways of his intensification are rotined.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2010*

**УДК 378.14**

*В.О. Тюріна, І.В. Морквян,*



*м. Харків, Україна*

### **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Загальна постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються в останнє десятиліття у всіх сферах діяльності сучасного суспільства, зумовили якісно нові вимоги до підготовки фахівців. Сьогодні успішна професійна і соціальна кар'єра неможлива без сформованості готовності до опанування новими технологіями, адаптування до нових умов праці, вирішувати нові професійні задачі.

У наш час обсяг нових знань збільшується за рік приблизно в два рази, тому традиційними способами передати і засвоїти інформацію в повному обсязі у колишніх тимчасових рамках навчання вже неможливо. Освітні установи, орієнтовані виключно на академічні і енциклопедичні пізнання випускника, з погляду нових запитів ринку праці, на сьогодні є застарілими. Необхідно знайти такий спосіб передачі інформації, який передбачає здійснення принципу: в менші терміни – більше знань, умінь, навичок і досвіду практичної діяльності.

Тому, перед сучасною освітою постала проблема: як навчити майбутніх спеціалістів орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному просторі. Для вирішення цієї проблеми існують різні Державні програми з інформатизації освіти. Наприклад, у Державній програмі "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" наголошується, що важливим завданням вітчизняної освіти, від успішності вирішення якого значною мірою залежатиме розвиток країни та її місце у світовій спільноті, є підготовка підростаючого покоління до життя і діяльності в умовах сучасного інформатизованого суспільства [7]. Розв'язання поставленого завдання потребує комплексного підходу до інформатизації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах і зумовлює нагальну потребу у високоосвічених учительських кадрах, спроможних ефективно використовувати потужний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах професійної діяльності і здатних не тільки до використання, а й до активного створення інформаційного навчального середовища в освітньому закладі.

Проблемам інформатизації освіти присвячені праці Л. Білоусової, В. Бикова, І. Булах, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, С. Жданова, Ю. Жука, В. Клочка, Є. Кузнецова, Ю. Машбиця, Н. Морзе, С. Пейперта, Ю. Рамського, С. Ракова, І. Роберт, О. Співаковського, Н. Тверезовської, М. Шкіля та ін. Інформаційно-комунікаційні технології, стрімко вдосконалюючись, нарощують свій освітній потенціал, проте практика навчання свідчить про відставання темпів запровадження новітніх досягнень зазначених технологій у реальний навчальний процес закладів освіти. Однією з вагомих причин такого відставання є недостатність спрямованості навчального процесу у вищих педагогічних закладах освіти на забезпечення всебічної підготовки майбутнього вчителя до свідомого й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання засобів інформатизації освіти робить реальний позитивний вплив на інтенсифікацію праці педагогів, а також на ефективність навчання школярів і студентів. В той самий час будь-який досвідчений викладач підтвердить, що на фоні достатньо частого позитивного ефекту від упровадження інформаційних і

комунікаційних технологій, у багатьох випадках використання засобів інформатизації ніяк не позначається на підвищенні ефективності навчання школярів або студентів, а в деяких випадках таке використання має негативний ефект. Тому, навчання коректному, виправданому і доречному використовуванню засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій має увійти до змісту підготовки педагогів в області інформатизації освіти.

Необхідним є комплексне навчання майбутніх і теперішніх викладачів основам інформатизації освіти.

Основними цілями підготовки педагогів в галузі інформатизації освіти є такі:

- ознайомлення з позитивними і негативними аспектами використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в освіті;
- формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві;
- формування уявлення про видовий склад і галузі ефективного вживання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);
- ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю і вимірювання результатів навчання, науково-дослідної і організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів;
- формування знань про вимоги, що пред'являються до засобів інформатизації освіти, основні принципи і методи оцінювання їх якості;
- навчання мови інформатизації освіти, що формується (з паралельною фіксацією і систематизацією термінології);
- формування у педагогів стійкої мотивації до участі у формуванні і упровадженні інформаційного освітнього середовища;
- надання педагогам додаткової можливості пояснити студентам роль і місце інформаційних технологій в сучасному світі [6].

Одне з першорядних місць в змісті навчання в галузі інформатизації освіти займають питання доречного, виправданого і ефективного використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в освіті.

Використання інформаційних технологій буде виправданим і призведе до підвищення ефективності навчання тоді, коли це використання відповідатиме конкретним потребам системи освіти, якщо навчання в повному обсязі без застосування відповідних засобів інформатизації неможливе або важке для сприйняття. Розглянемо групи потреб, що виникають в процесі навчання, та які можна вдовольнити за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій.

До першої групи можна віднести потреби, пов'язані з формуванням у студентів певних систем знань. Такі потреби виникають при знайомстві із змістом відразу декількох дисциплін, при проведенні занять, що мають міжпредметний характер.

Друга група потреб визначається необхідністю оволодіння студентами репродуктивними вміннями. Потреби цієї групи виникають в ситуаціях, пов'язаних з обчисленнями, перевіркою і обробкою результатів обчислень.

Третя група потреб визначається необхідністю формування у студентів творчих умінь. Потреби цієї групи виникають при постановці і розв'язуванні задач на перевірку гіпотез, що висуваються. Сюди ж можна віднести і потреби, що впливають з необхідності моделювання процесів або послідовності подій. Це дозволяє студенту робити висновки про чинники, що здійснюють вплив на протікання процесів або подій.

А також потреби, що виникають в ході лабораторного експерименту. Це вимагає для свого проведення спеціального обладнання.

Четверта група потреб пов'язана з необхідністю формування певних особистісних якостей, виховання особистості. Наприклад, формування у студентів почуття відповідальності по відношенню до інших людей, до себе і власного організму [3].

Разом з вищенаведеними потребами для виправданого і ефективного використання інформаційних і телекомунікаційних технологій педагогам необхідно знати основні позитивні і негативні аспекти інформатизації навчання, використання електронних видань і ресурсів. Очевидно, що знання таких аспектів допоможе педагогам використовувати засоби інформатизації там, де вони мають найбільші переваги і мінімізувати можливі негативні моменти, пов'язані з роботою школярів та студентів з сучасними засобами інформатизації. В систему підготовки педагогів має бути включено й ознайомлення з можливими негативними наслідками використання засобів інформатизації.

Сучасні вчителі та викладачі багато чого повинні уміти. Так, зокрема, педагоги, які працюють в системі загальної середньої і вищої освіти, повинні знати:

- де і як знайти необхідні навчальні матеріали в телекомунікаційних мережах, уміти використовувати подібні мережі в різних аспектах навчання;
- як представити зміст навчальних предметів за допомогою мультимедіа-технологій;
- як застосовувати мультимедійні засоби навчання.

У той самий час виділяються специфічні вимоги, необхідні при роботі з сучасними засобами інформатизації і освітніми електронними виданнями. До числа таких вимог можна віднести, наприклад, знання викладачем дидактичних властивостей і умінь користуватися засобами ІКТ. Тому під час підготовки майбутніх вчителів необхідно звертати особливу увагу на формування інформаційно-технологічних компетентностей під час проведення будь-яких занять, в тому числі і з фундаментальних дисциплін. Інформаційно-технологічна компетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати новітні досягнення техніки в своїй професійній діяльності.

П.В. Беспалов визначає інформаційно-технологічну компетентність як таку, що не зводиться до розрізнених знань і умінь роботи з комп'ютером. Вона є інтегральною характеристикою особи. Це передбачає мотивацію щодо засвоєння відповідних знань, здатність до розв'язання задач в навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення [1.С. 42].

Звернемо увагу на формування інформаційної і технологічної компетенцій та підходи до визначення рівня їх сформованості. А саме, будь-яке завдання і вправа, пропонується студенту в рамках компетентнісного підходу розцінюється і як діагностуюче, і як формуюче, тобто, пропонуючи виконати аналіз тексту студентам, викладач може виявити утруднення і рівень сформованості навичок, що є у підлітка. Проектуючи і використовуючи дану систему завдань, педагог може реалізовувати і диференційований підхід до студентів, оскільки система завдань включає декілька рівнів складності. Це дає можливість кількісно оцінити освітній результат.

При проведенні наших досліджень ми виокремили такі суперечності:

- на даному етапі спостерігається стрімкий розвиток інформаційних технологій і відставання у реалізації їх освітнього потенціалу в практиці навчання;

Ї сучасний фахівець, для того, щоб бути конкурентоздатним на ринку праці, повинен мати високий рівень сформованості інформаційних, комунікативних, комунікаційних та технологічних компетентностей, але у школярів та студентів вини сформовані на недостатньому рівні.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання особистісно орієнтованого підходу під час проведення занять з фундаментальних дисциплін та доцільність використання методів інтерактивного навчання для формування у студентів педагогічного інституту інформаційно-технологічних компетентностей.

**Об'єкт дослідження:** організація учбово-виховного процесу у ВНЗ.

**Предмет дослідження:** шляхи використання особистісно орієнтованого підходу під час проведення занять з фундаментальних дисциплін для формування у студентів інформаційно-технологічних компетентностей.

**Гіпотеза дослідження:** якщо в навчально-виховний процес підготовки педагога запровадити використання особистісно орієнтованого підходу під час проведення занять з фундаментальних дисциплін, то це дозволить здійснити підготовку майбутніх фахівців, що відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства, оскільки при цьому будуть створені певні умови для формування конкурентоздатного, компетентного педагога, здатного на реалізацію практичних завдань на високому професійному рівні.

**Завдання дослідження:**

- 1) вивчити, що розуміється під поняттями: «інформаційна компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність», «ІКТ-компетентність»;
- 2) розглянути критерії оцінювання та методи дослідження рівня сформованості інформаційно-технологічних компетентностей;
- 3) визначити найбільш доцільні для використання на заняттях з фундаментальних дисциплін інтерактивні методи навчання для формування у студентів інформаційно-технологічних компетентностей.

При конструюванні діагностувальних і формувальних завдань для формування інформаційно-технологічної компетентності ми враховували розробки Загребіної М.Г., Плотникової А.Ю., Севостьянової О.В., Смирнової І.В. [4]. Автори підкреслюють, що «оцінка за допомогою компетентісно-орієнтованих тестових завдань істотно відрізняється від традиційної оцінки результатів освіти (знань, умінь...), оскільки вона не може здійснюватися виключно за допомогою завдань закритого типу, що вимагають однієї вірної відповіді. Тест на перевірку компетентностей не може вважатися вірним (валідним), якщо перевіряє не діяльність, а якусь інформацію (хай і про цю діяльність). Хоча окремі аспекти компетентностей можливо і доцільно перевіряти за допомогою закритих питань, необхідність відстежування нового результату освіти в цілому примушує фахівців звертатися до тестових завдань відкритого типу, які названі так тому, що відповідь на запитання цих завдань не може бути спрогнозований дослівно. Адже виконання завдань відкритого типу вимагає від того, хто вчиться, здійснення певної діяльності щодо пошуку необхідної інформації, для розв'язання виниклої проблеми або з оформлення результатів її вирішення. Таке завдання завжди вимагає розгорненої відповіді».

Нами було проведено діагностику рівня сформованості інформаційно-технологічної компетентності у студентів перших, третіх курсів різних спеціальностей (Педагогіка та методика середньої освіти. Фізична культура; Педагогіка та методика

середньої освіти. Початкове навчання; Соціальна педагогіка; Педагогіка та методика середньої освіти. Музика; Педагогіка та методика середньої освіти. Дошкільне виховання). Студентам було запропоновано такі завдання:

Ї тести «Чи вмію я організувати власну діяльність?...», «Як у мені розвинені загальнонавчальні інформаційні вміння?» [2];

Ї за запропонованою темою знайти в Інтернеті необхідну інформацію і скласти порівняльну характеристику знайдених об'єктів;

Ї за запропонованою темою знайти в Інтернеті необхідну інформацію і створити презентацію або фільм, що допомагали б її розкрити.

Проведені дослідження показали, що:

1) більшість студентів оцінюють свої вміння організувати власну діяльність на:

Ї початковому рівні, в середньому – 3,2%;

Ї середньому рівні, в середньому – 26,8%;

Ї достатньому рівні, в середньому – 64,6%;

Ї високому рівні, в середньому – 5,4%.

2) розвиненість загальноінформаційних вмінь на:

Ї початковому рівні, в середньому – 7%;

Ї середньому рівні, в середньому – 23,63%;

Ї достатньому рівні, в середньому – 63,37 %;

Ї високому рівні, в середньому – 6%.

3) вміння знаходити інформацію розвинені на:

Ї початковому рівні, в середньому – 10,95%;

Ї середньому рівні, в середньому – 44,81%;

Ї достатньому рівні, в середньому – 39,74 %;

Ї високому рівні, в середньому – 5,5%.

Треба звернути увагу на те, що навіть, коли студенти знаходять необхідну інформацію, вони не завжди розуміють як її правильно зберегти для подальшого використання.

4) вміння опрацювати інформацію розвинені на:

Ї початковому рівні, в середньому – 7,29%;

Ї середньому рівні, в середньому – 35,61%;

Ї достатньому рівні, в середньому – 47,34 %;

Ї високому рівні, в середньому – 9,76%.

Одержані результати дозволяють спланувати роботу на заняттях в вище зазначених групах таким чином, щоб студенти мали можливість розвивати свої вміння з організації власної діяльності та щодо знаходження та опрацювання інформації. Таким чином, це повинно сприяти розвитку загальноінформаційних вмінь, що сприяє формуванню інформаційно-технологічної компетентності.

Для більш ефективного формування у студентів певних груп компетентностей доцільно реалізовувати на заняттях основні принципи особистісно зорієнтованого навчання через впровадження інтерактивних технологій.

А саме, **принципи**:

- Ø максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя;
- Ø постійної самооцінки учнями власної навчальної діяльності;
- Ø індивідуалізації навчання;
- Ø реалізації цілісного навчально-виховного процесу;
- Ø спіралеподібної будови навчального матеріалу.

Реалізація класичних принципів навчання сприяє вихованню особистості, здатної самостійно мислити, приймати рішення, яка вміє працювати з інформацією, спілкуватися та нести відповідальність за наслідки власних дій. Для досягнення цієї мети доречно використовувати інтерактивні технології навчання. Їх реалізація сприяє формуванню у студентів навичок думати, розуміти сутність речей, осмислювати ідеї і концепції і вже на підставі цього відшукувати потрібну інформацію, тлумачити її та застосовувати за конкретних умов.

Аналіз результатів використання інтерактивних технологій на заняттях з фундаментальних дисциплін дозволив дійти висновку, що найбільш ефективними та доцільними для використання є такі методи навчання (за Пометун О.):

- Ø метод смислового бачення;
- Ø метод евристичних питань;
- Ø «броунівський рух» або «навчаючи – вчусь»;
- Ø метод проєктів;
- Ø метод «ПРЕС»;
- Ø використання елементів «ажурної пилки» [5].

Саме вони допомагають формуванню, розвитку людини в людині й закладанню в ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу й гідного людського життя, для діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Зважаючи на вищезазначене, ми дійшли висновку, що під час викладання предметів з фундаментальних дисциплін майбутнім викладачам, особливо тим, хто викладає дисципліни гуманітарного напрямку, треба будувати заняття у такий спосіб, щоб вони сприяли формуванню у студентів інформаційно-технологічних компетентностей, а саме:

- для пояснення матеріалу на заняттях з математики чи фізики, при необхідності, можна використовувати мультимедійні засоби навчання;
- для більш глибокого розуміння студентами суті проблем, що вивчаються на заняттях, використовувати інтерактивні методи навчання;
- використовувати метод проєктів, пропонуючи студентам більш детально розглянути деякі теми для розуміння доцільності їх вивчення та можливості використання одержаних знань в подальшій професійній діяльності.

Це сприяє формуванню у студентів інформаційної культури; навичок роботи з прикладними програмами для створення навчальних засобів; ознайомленню з принципами використання мультимедіа-технологій для представлення змісту теми, що досліджувалася.

**Список літератури:** 1. Беспалов П. В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_sec=119&id\\_thesis=4330](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=119&id_thesis=4330). 2. Бухлова Н. Як навчити учня вчитися: поради та рекомендації. – К.: Шк. світ, 2007. – 1287 с. – (Б-ка «Шк. світу») 3. Горохова Р.И. Проблемы формирования ИКТ компетентности будущих учителей, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.1s.ru/rus/partners/training/edu/conf8/th/gorr.pdf> 4. Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тести зовнішньої оцінки рівня

сформованості ключових компетентностей що вчать: Методична допомога для керівників і педагогів освітніх установ / Під ред. І.С. Фішман. – Вип. 2 – Самара, 2006.  
5. *Пометун О., Пироженко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / За ред. О.І. Пометун. – Київ: А. С. К., 2004. – 192 с.:іл.  
6. *Яциніна Н. О.* Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя педагогічного університету. : Дис... канд. наук: 13.00.09 - 2008.  
7. <http://zakon.rada.gov.ua/> - Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. №11/53 – Про затвердження державної програми з інформаційно-комунікаційних технологій

В.О. Тюріна; І.В. Морквян

### **ШЛЯХИ ЇХ ФОРМУВАННЯ ТА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

В даній роботі розглянута необхідність формування інформаційно-технологічних компетентностей у майбутніх вчителів на заняттях з фундаментальних дисциплін. Проаналізований рівень їхньої сформованості у студентів гуманітарного вузу. Розглянуто методи інтерактивних технологій, які можна використовувати на заняттях з фундаментальних дисциплін для сприяння формуванню у студентів інформаційно-технологічних компетентностей для подальшого використання у майбутній професійній діяльності.

И.О. Тюриня; И.В. Морквян

### **ПУТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВИСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В данной работе рассмотрена необходимость формирования информационно-технологических компетентностей у будущих учителей на занятиях по фундаментальным дисциплинам. Проанализирован уровень их сформированности у студентов гуманитарного вуза. Рассмотрены методы интерактивных технологий, которые можно использовать на занятиях по фундаментальным дисциплинам для формирования у студентов информационно-технологических компетентностей для последующего использования в будущей профессиональной деятельности.

I. Tyurina ; I. Morkvyan

### **PATHS OF THEIR FORMING AND DECISION OF LEVEL OF FORMED OF INFORMATIVE-TECHNOLOGICAL KOMPETENTNOSTEY AT THE STUDENTS VISSHIH OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

The article deals with the necessity of the training of the future teachers' informative and technological competences during the basic disciplines studies. The level of their generation in the Professional activity of the students of the humanitarian institution of higher education has been

analyzed. The methods of the interactive technologies has been considered, which can be used during the basic disciplines studies for the training the students' informative and technological competence for the future usage in the future professional activity.

*Стаття надійшла до редакції 28.01.2010*

**УДК 378. 14**

*М.Є. Паталаха,  
М. Харків, Україна*

### **ПРОФЕСІЙНІ ЗНАННЯ, УМІННЯ ТА НАВИЧКИ ЯК КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сьогодні досить часто якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядається через поняття “професійна компетентність”. У сучасній психолого-педагогічній літературі з проблеми професійної компетентності вчителя існують різні точки зору. Частіше за все дослідники визначають компетентність, як одну із сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних вчителю для здійснення педагогічної діяльності, виділяючи в структурі компетентності певний склад компонентів.

Дослідженню цього питання значну увагу приділили Т.Г. Браже, І.А. Зязюн, В.Ю.Кричевський, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін, В.І. Журавльов, С.Б. Єлканов, Т.В. Новикова, Н.Ф. Тализіна, О.В. Овчарук, І.О. Зимня, Г.П. Щедровицький та ін.

Незважаючи на значну увагу дослідників до питання професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ, проблема формування професійної компетентності в майбутніх викладачів все ще залишається не вирішеною. Тому, процес формування професійної компетентності в студентів факультетів іноземної філології педагогічних ВНЗ є предметом нашого дослідження.

**Метою** даної роботи ми визначили розкриття значення та класифікація професійних характеристик викладача, визначення основних компонентів його професійної компетентності.

Професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якої є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.



Професійна компетентність учителя синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності, по-третє, конкретний прояв цих властивостей, вимог, якостей, притаманних особистості, в діяльності окремого педагога.

Ми вважаємо, що компонентами професійної компетентності вчителя іноземних мов є такі: соціокультурний, аутопсихологічний, когнітивно-технологічний та персональний. [2]

Соціокультурний компонент. Він поєднує у собі два поняття: соціальність та полікультурність. Бути соціально компетентним вчителем – це усвідомлювати значущість педагогічної діяльності, розуміти суть соціальних проблем, які існують як в суспільстві, так і в світі. Полікультурний аспект вказує на те, що вчитель повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. Спрямованість вивчення мови та культури визначає одну зі стратегічних ліній сучасної мовної освіти та характеризується у мовній педагогіці як соціокультурний підхід. Багатоаспектна соціокультурна освіта (загальнокультурна, країнознавча, лінгво-країнознавча, тощо) є обов'язковим компонентом мовної підготовки викладача. Вітчизняних та закордонних наукових праць з соціокультурного підходу до навчання іноземних мов небагато. Вченими визначені критерії сформованості особистого простору – індивідуальний мовний тезаурус, інтелект, індивідуальна мовленнєва стратегія вчителя ІМ, основи іншомовного спілкування; визначені сфери міжкультурного спілкування; здійснено спроби розробити модель навчання іноземної мови в соціокультурному контексті; розглянуті питання соціології навчання іноземних мов; аналізуються психологічні, лінгводидактичні принципи навчання іноземних мов у межах соціокультурного підходу; описано соціально-психологічні передумови лінгво-соціокультурної компетенції, тощо.

Згідно з новою програмою з іноземних мов для вищої школи, основною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції студентів. В межах соціокультурного підходу до навчання іноземних мов під міжкультурним спілкуванням ми розуміємо функціонально обумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних спільнот у зв'язку з усвідомленням ними або іншими людьми їх належності до різних геополітичних, континентальних, релігійних, національних, а також соціальних субкультур. Під час іншомовного міжкультурного спілкування в якості інструмента виступає мова, яка є іноземною для всіх чи деякої частини учасників цієї міжкультурної взаємодії. Тому формування соціокультурної компетенції є необхідною умовою підготовки до міжкультурного спілкування.

Програма з англійської мови для університетів та інститутів мовного профілю передбачає розвиток професійно-педагогічної компетенції студентів, яка є необхідною для ефективної роботи у навчальних закладах протягом 5 років навчання. Ми припустили, що під час перших трьох років навчання у вищому навчальному закладі на заняттях з практики англійської мови у студентів повинні сформуватися основи складників соціокультурної компетенції, які визначені Сафоновою В.В., чию точку зору ми поділяємо. До них відносяться: 1) загальнокультурна компетенція – знання про міста, організації, предмети, факти, дії та операції в різних сферах життя; фактичні знання про країни, мова яких вивчається; основні географічні, демографічні, політичні дані; категорії буття (конкретні, абстрактні, живі, неживі) та їх взаємовідно-

сини (часові, асоціативні, аналітичні, логічні, причинно-наслідкові тощо); 2) країнознавчо позначена культурознавча компетенція – сукупність знань про країни, мова яких вивчається, та сукупність культурно-маркірованих мовних одиниць: американізми, топоніми, антропоніми, зооніми, назви політичних реалій, суспільних громадських організацій, торговельних марок, назв фірм, крамниць, транспорту, одягу, тощо; 3) лінгвокультурознавча компетенція (лінгвосоціокультурна компетенція) – вміння учнів використовувати країнознавчі та фонові знання про країни, мова яких вивчається; лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови; факти, норми та цінності національної культури; специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі. Лінгвокраїнознавча компетенція включає лінгвокраїнознавчі, соціоетнологічні та культурологічні знання і вміння; 4) соціальна компетенція – здібність вступати у комунікативні відносини з іншими людьми, орієнтуватися в ситуації та керувати нею. [2]

Аутопсихологічний компонент. На нашу думку, аутопсихологічний компонент (аутопсихологічна компетенція) також є важливим компонентом педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Вперше це поняття було впроваджене в психолого-педагогічних дослідженнях Н.В. Кузьміною. Сучасні вчені розглядають його як елемент професійного розвитку людини і вважають, що аутопсихологічна компетенція складається з поінформованості людини про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні й слабкі сторони власної особистості та її діяльності, про те, що і як треба зробити, щоб підвищити якість своєї праці. В аутопсихологічній компетенції акцентуються властивості особистості, що дозволяють спрямовувати активність людини на самопізнання, адекватну самооцінку, самоконтроль, самокорекцію.

Когнітивно-технологічний компонент. Необхідним компонентом професійної компетентності вчителя є когнітивно-технологічний, до якого входять професійні знання, вміння, навички.

Говорячи про формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, вважаємо за необхідне окремо розглянути іншомовну комунікативну компетенцію, що має бути сформованою в студентів факультетів іноземної філології. Дослідники визначають іншомовну комунікативну компетенцію, як засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки; ступінь володіння “технікою” спілкування іноземною мовою. Ми поділяємо думку С.Ю. Ніколаєвої та її співавторів, які вважають, що це поняття крім вищезазначених, містить ще й мовну компетенцію. Слід зазначити, що знання мови складається з опанування чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо та аудіювання), що, на думку І.О. Зимньої, включає мову й мовлення як засоби її реалізації. У процесі виконання мовленнєвих дій, які є одиницями мовленнєвої діяльності, формуються навички, а в процесі виконання мовленнєвої діяльності формуються вміння. С.Л. Рубінштейн вказує на те, що засвоєння системи знань, поєднане з оволодінням відповідними навиками, – це основний зміст та найважливіше завдання навчання.

Як зазначає С.У. Гончаренко, вміння - це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок”. Відповідно чотирьом видам мовленнєвої діяльності в майбутніх учителів іноземних мов повинні бути сформовані чотири основні вміння: говоріння (в діалогічній та монологічній формах), письма, аудіювання й читання), а також мовленнєві навички.

Як відомо, навичкою називають будь-яке «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії», дію, доведену в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до досконалого виконання. Як зазначає Ю.І. Пасов, щоб досягти «рівня навички», мовленнєва дія повинна стати автоматизованою, стійкою, гнучкою. При цьому свідомість не повинна бути спрямована на форму виконання; це повинно сприяти відсутності напруги та швидкої втомленості. Всі навички формуються поетапно. При вивченні іноземних мов повинні бути сформовані граматичні, лексичні, перцептивні, слухові, каліграфічні, орфографічні навички та навички вимови.

Персональний компонент. Він який пов'язаний з професійно-значущими якостями педагога.

Поняття професійно-значущого об'єднує внутрішнє і зовнішнє та передбачає діалектику об'єктивації й об'єктивності. Воно виокремлює й конкретизує головне в предметному змісті мотивації та регуляції поведінки педагога. Якості особистості, які залучені до процесу становлення професійної діяльності, впливають на ефективність її виконання з основних параметрів: продуктивності, якості, надійності. [2]

Таким чином, професійну компетентність педагога вищої школи можна визначити як сукупність діяльнісно-рольових (тобто, професійних знань, умінь та навичок) і особистісних характеристик викладача, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

Основними діяльнісно-рольовими компонентами професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, які представлені в стандартах вищої освіти, визначені професійні знання, вміння і навички.

Професійні знання. Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи полягає у тому, що він співпрацює з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси і яка потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів – професіоналів.

За Г.П. Щедровицьким, можна визначити три типи знань, які обслуговують педагогічну діяльність: практико-методичні, конструктивно-технічні (інженерно-конструкторські) й наукові (науково-теоретичні) знання.

Практико-методичні знання безпосередньо обслуговують практичну діяльність. Вони зорієнтовані на отримання визначеного продукту й організовані таким чином, щоб забезпечити створення (побудову) індивідом практичної діяльності у вигляді приписів (рекомендацій) щодо її реалізації.

Інженерно-конструкторські знання центровані на об'єкті перетворювання, вони вказують на те, що з ним відбувається чи може відбуватися, і проявляються у міру того, як створюються і реально здійснюються нові види і типи практичного перетворювання об'єктів.

Виникнення наукових знань пов'язано з появою в діяльності практика розривів між цілями й тим, що практично одержано в реальності, з необхідністю прояснити причини розходження між цілями діяльності та її результатами. Наукові знання перетворюються в практико-методичні й інженерно-конструкторські знання.

У системі професійних знань педагога вищої школи можна виділити декілька основних блоків.

Перший блок – психологічні знання. На думку Є.О. Клімова, підготовленість у сфері психології – це перш за все чіткі уявлення про специфічну психічну реальність, які супроводжуються позитивним афективним тоном, пов'язані з ненаситним інтересом до неї та готовністю контактувати з нею в міжособистісному спілкуванні. У психологічно підготовленого педагога повинно бути перш за все "загострене відчуття піднесення" сторонніх людей, а не просто вербальні та концептуальні знання відповідного роду. На думку Н.В. Кузьміної, в системі професійного знання педагога повинні бути представлені наступні психологічні компоненти: диференційно-психологічний – знання про особливості засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; соціально-психологічний – знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи і конкретної особистості в ній, про особливості взаємовідносин та спілкування; аутопсихологічний – знання про позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості.

Другий блок – власне педагогічні знання. Знання з дидактики та їх творче використання, на думку М.В. Буланової-Топоркової, спрямовують формування та розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи. Вони допомагають викладачу аналізувати залежності, які обумовлюють хід і результати процесу навчання, встановлювати на цій основі закономірності, які діють в освітній сфері, вибирати методи, організаційні форми і засоби навчання, найбільш ефективні для здійснення якісної підготовки фахівців. Особливістю професійних педагогічних знань педагога вищої школи є їх багаторівневість (за І.Я. Зязюном). Знання повинні бути сформовані зразу ж на всіх рівнях: методологічному (знання закономірностей розвитку загальнофілософського ряду, обумовленість цілей виховання і навчання тощо); теоретичному (закони, принципи і правила педагогіки та психології, основні форми діяльності й інше); методичному (рівень конструювання навчально-виховного процесу); технологічному (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах). [1]

Третій блок – це комплекс знань професійного спрямування, відповідно до яких педагог вищої школи повинен мати уяву: про характерні особливості тієї чи іншої спеціальності; про сучасний стан, умови і перспективи розвитку професії; про систему підготовки кадрів для виробництва; про методологічні основи теоретичної і практичної підготовки фахівців за певною спеціальністю тощо.

Четвертий блок – це конкретно-предметні знання. Він передбачає знання теоретичних основ і розуміння фахівцем тих явищ, які складають основу дисципліни, що викладається.

П'ятий блок – науково-дослідницькі знання. Практика свідчить, що наукова діяльність істотно підвищує інтерес до вивчення загальних і спеціальних дисциплін, сприяє формуванню теоретичних і практичних навичок, необхідних фахівцю-досліднику, розширює науковий світогляд і здібності до проведення методологічного аналізу й критичного розуміння досягнень сучасної науки. Окреслений блок передбачає цілісне уявлення викладача про науку як систему знань і метод пізнання; загальний аналіз методології та визначення її місця в науковому пізнанні; сутність загальнонаукових і конкретнонаукових методів дослідження, планування й організації наукового

експерименту; обробку результатів наукових спостережень та їх оформлення; роботу з науковою літературою та підготовку матеріалів до друку тощо. [1]

Професійні вміння. Розглядаючи професійну компетентність як єдність теоретичного і практичного аспектів готовності педагога до здійснення професійної діяльності, її структура, відповідно до підходу І.Ф. Ісаєва, О.І. Міщенко, В.О. Сластьоніна, Є.Н. Шиянова, представлена через педагогічні вміння: вміння "переводити" зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні задачі: дослідження особистості та колективу з метою визначення рівня готовності до активного оволодіння знаннями і проектування на цій основі процесу розвитку; виділення комплексу освітніх, розвиваючих і виховних задач; уміння створити і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних задач; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його реалізації; вміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію: створення необхідних умов; активізація особистості, розвиток її діяльності, організація і розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишнім середовищем, регуляція зовнішніх непрограмованих впливів тощо; вміння врахування й оцінки результатів педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінуючих задач та ін. [3]

Теоретична підготовка проявляється в здатності педагогічно мислити, яке передбачає наявність у педагога наступних умінь: аналітичних, завдяки яким проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми та інше); знаходити способи оптимального рішення педагогічних проблем тощо; прогностичні, які проявляються в прогнозуванні педагогічного процесу, розвитку особистості та її соціальних відношень; проєктивні, що полягають у конкретизації педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтування способів та етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо; рефлексивні, що проявляються в уміннях педагога аналізувати свою професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; відповідність форм, методів, засобів індивідуальним і віковим особливостям студентів тощо. [3]

Зміст практичної готовності виражається у зовнішніх уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати в процесі організаційної та комунікативної діяльності.

Організаційну діяльність педагога вищої школи забезпечують наступні вміння: мобілізаційні: розвиток інтересу, формування мотивації до навчального процесу; стимулювання до саморозвитку і творчості; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості тощо; інформаційні: вміння отримувати, систематизувати знання й адаптувати їх до педагогічного процесу; організація їх чіткої й ефективної передачі; розвивальні: організація процесу взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку особистості (психічних процесів, властивостей); орієнтаційні: спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду: стимулювання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності, відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості: організація діяльності з метою прояву і закріплення соціально значущих якостей; перцептивні, що проявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії: всебічно сприймати партнерів по спілкуванню; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття тощо; комунікативні: спрямовані на організацію педагогічного спілкування:

встановлювати психологічний контакт; коригувати й управляти процесом; налагоджувати зворотній зв'язок; володіння комунікативною культурою.

Педагогічні вміння можуть відрізнятися ступенем узагальненості й можливістю переносу на більш або менш широке коло завдань (Г.О. Засобіна): первісне вміння (людина знає зміст певного виду діяльності і при необхідності може відтворити визначену поступовість або систему дій при незначній допомозі наставника); низький рівень (людина самостійно виконує відому їй поступовість дій); відсутнє перенесення; середній рівень (людина вільно володіє відомою йому системою дій, але важко переносить її на інший вид діяльності); високий рівень (самостійний вибір необхідної системи дій в різних ситуаціях, але при значних зусиллях; наявність можливості перенесення всередині деякої обмеженої сфери діяльності); досконале вміння (вільне володіння різними системами дій, широке їх перенесення на інші види діяльності; легкість виконання діяльності).

Таким чином, у результаті аналізу складових компонентів професійної компетентності педагога вищої школи можна зробити такі висновки: професійна компетентність викладача вищого навчального закладу базується на сукупності діяльнісно-рольових і особистісних (суб'єктно-діяльнісних) характеристик; особливості реалізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах накладають свою специфіку на компоненти професійної компетентності педагога вищої школи; на сучасному етапі розвитку системи освіти професійна підготовка у вищій школі представлена більшою мірою формуванням діялісно-рольового компонента професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. Нормативна модель післядипломної освіти не передбачає особистісний розвиток професіонала, що відображається і на рівні його професійної компетентності.

**Список література:** 1. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. 2. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики./ Овчарук О.В. Київ К.І.С., 2004. 3. Слостенін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997.

М.Є. Паталаха

### **ПРОФЕСІЙНІ ЗНАННЯ, УМІННЯ ТА НАВИЧКИ ЯК КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У статті розглядається поняття професійної компетентності педагога, наводиться класифікація професійних знань, умінь та навичок, які складають когнітивно-технологічний компонент професійної компетентності викладача іноземної мови.

М.Е. Паталаха

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности педагога, приводится классификация профессиональных знаний, умений и навыков как составляющих когнитивно-технологического компонента профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

M.E. Patalakha

**PROFESSIONAL KNOWLEDGE, SKILLS AND ABILITIES AS COMPONENTS OF  
PROFESSIONAL COMPETENS OF FUTURE HIGT SCHOOL TEACHER OF  
FOREIGN LANGUAGES**

In the article the concept of professional competence of the teacher is considered, the classification of professional knowledge, skills and abilities as components of the cognitive-technological aspect of professional competence of the teacher of foreign language is also given.

*Стаття надійшла до редакції 5.02.2010*

**УДК 378.38**

*А. О. Харченко,  
м. Харків, Україна*

**НАУКОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

**1. Загальна постановка проблеми.** Криза світової системи освіти, про яку сьогодні говорять і пишуть практично всі провідні педагоги, значною мірою була зумовлена її запізнілою реакцією на зміни дійсно кардинального характеру, що відбуваються в житті сучасного суспільства. Прискореному інноваційному розвитку суспільного виробництва, зумовленому розробкою і широким використанням високих технологій, вже не відповідають самі цілі, зміст і характер освіти, насамперед професійної підготовки фахівців, яким доведеться працювати в умовах, які ще більш відрізнятимуться від сучасних.

Таким чином, сьогодні актуальною проблемою педагогічної теорії і практики постає необхідність узгодження освітньої парадигми з принципово новими суспільними вимогами до професійної і соціальної компетенції та особистісних рис і якостей майбутніх фахівців. Випускники вищої школи повинні не тільки оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками у сфері своєї професійної діяльності, а й розуміти можливості та обмеження їх практичного застосування. Вони зобов'язані також добре знати визначальні тенденції розвитку не тільки цієї, а й суміжних сфер і бути здатними брати активну участь в їхній реалізації.

Успішне розв'язання порушеної проблеми вимагає від представників педагогічної теорії і освітньої практики поглиблених досліджень і розробок, створення ефективних методичних рекомендацій, в тому числі з раціональної організації навчально-виховного процесу, насамперед самостійної роботи студентів. Однак для цього необхідно визначити загальну структуру вказаної проблеми і виокремити основні її елементи з тим, щоб можна було розробити обґрунтовані заходи для належного удосконалення кожного з цих елементів.

**2. Зв'язок проблеми з актуальними питаннями теорії і практики** полягає у тому, що для успішного її розв'язання необхідні, з одного боку, надійні результати теоретичних досліджень, а з іншого боку – обґрунтовані висновки і рекомендації, які б дозволяли впроваджувати ці результати в реальну практику навчально-виховного процесу вищої школи з професійної підготовки майбутніх фахівців.

Уявляється надзвичайно важливим, щоб ці висновки і рекомендації не носили характер абстрактного теоретизування. З іншого ж боку, бажано, щоб вони також не перетворювалися на банальні, загально відомі та елементарно очевидні «методичні вказівки». Тому уявляється необхідним, щоб теоретичні дослідження проблем кризи освіти, її сутності, шляхів і засобів ефективного подолання як спираліся б на фундаментальні принципи сучасної філософії освіти, так і регулярно перевірялися практичним досвідом педагогіки вищої школи і відповідно коригувалися з урахуванням його напрацювань.

**3. Аналіз досліджень і публікацій з проблеми** цілком підтверджує її важливість і актуальність, значущість її розв'язання для значного підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення відповідності цієї підготовки вимогам динамічного сьогодення. Цей висновок впливає із знайомства з роботами В. Андрущенка, В. П. Бега, Л. В. Губерського, С. У. Гончаренка, І. С. Добронравової, В. Г. Кременя, М. І. Михальченка, В. Ф. Паламарчука, О. С. Пономарьова, І. Ф. Прокопенка, С. О. Сисоєвої та багатьох інших.

Дійсно, постіндустріальне суспільство потребує якісно нової якості і нового рівня професійної компетенції та особистісного розвитку фахівця. Тому не випадково, що однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики сьогоденні стає орієнтація навчально-виховного процесу саме на забезпечення його особистісного розвитку при безумовно високому рівні його професіоналізму в обраній сфері діяльності. Тому уявляється цілком справедливим і доречним, як у зв'язку з цим зазначає С. О. Сисоєва, що «реалізація особистісно орієнтованої парадигми навчання потребує розробки і впровадження спеціальних (особистісно орієнтованих) педагогічних і інформаційних технологій, які забезпечують взаємодію трьох взаємозумовлених факторів впливу на розвиток особистості: мотиваційного, особистісного і діяльнісного» [1, с.100].

Особистісний підхід вкрай необхідний саме в системі вищої освіти, де формується не тільки кадрове забезпечення перспективних стратегій суспільного розвитку, а й насамперед сама можливість такої їх реалізації та характер цієї реалізації. Іншими словами, від якості підготовки фахівців в системі вищої школи істотним чином залежить, якими будуть соціально-економічне становище в країні, рівень добробуту народу та його соціально-психологічне самопочуття.

Все це, як підкреслює В. П. Андрущенко, «диктує потребу розгорнутих наукових досліджень такої загальної для всіх галузей освітньої діяльності проблеми, як філософія освіти. Враховуючи актуальність і недостатній розгляд означеної проблеми в сучасній світовій і вітчизняній педагогічній думці, варто привабити до неї увагу вчених і педагогів, особливо працівників вищої школи» [2, с. 6-7]. Ставлячи питання, що являє собою вища освіта і для чого вона потрібна, вчений слушно вказує, що «це, насамперед, система підготовки спеціалісти вищої кваліфікації, яка здійснюється на основі розвитку науки і культури з урахуванням вимог виробництва, ширше – суспільної практики та перспективи їх розвитку» [2, с. 7].



Інтенсивний характер розвитку сучасного соціуму на основі високих технологій і використання досягнень науки не тільки підвищив роль науки і знань, що стало однією з підстав його характеристики як суспільства знань. Ця ситуація зумовила необхідність посилення науковості підготовки фахівців і теоретичного рівня їх професійної компетентності. Саме це дозволить їм легко адаптуватися до майбутніх змін, оновлювати свої знання і практичні навички, забезпечуючи належну конкурентоспроможність на ринку праці та можливість професійної та особистісної самореалізації.

У зв'язку з цим доречно послатися на думку такого авторитетного вченого-педагога, як С. У. Гончаренко, який вважає, що «сучасний етап розвитку людської цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівців з вищою освітою». На його глибоке переконання, «вони повинні вміти творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації» [3, с.7]. Для того ж, що ефективно навчити майбутніх фахівців цьому, необхідна не тільки відповідна кваліфікація, а й педагогічна майстерність викладачів. Той же Гончаренко впевнений, що «необхідність підвищення рівня наукової підготовки є характерною ознакою сьогодення і в галузі професійної педагогічної діяльності» [там само].

В той же час педагогіка вищої школи ще недостатньо, на наш погляд, приділяє уваги науковим компонентам професійної підготовки фахівців. Як це не парадоксально, споживачі нашої «продукції», вітчизняні роботодавці вважають, що більшості випускників вищих навчальних закладів бракує саме практичних умінь і навичок, що їхня підготовка надмірно теоретизовано. Таку ситуацію можна пояснити як станом економіки, так і тим, що значна частина викладачів молодшого і середнього віку не має належної практики професійної діяльності, і оволодіває знаннями переважно з підручників. Однак знання теоретичних положень тієї чи іншої дисципліни не є синонімом знання наукових основ спеціальності, за якою відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців. Оволодіння ж цими основами передбачає знання не тільки своєї, а й суміжних дисциплін, розуміння можливостей та обмежень існуючих технологій і визначальних тенденцій їх розвитку.

У зв'язку з цим **мета даної статті** полягає у спробі аналізу ролі наукового аспекту професійної підготовки, визначенні її взаємозв'язку та взаємовідношенні з науковою кваліфікацією викладачів та мірою їх участі в науково-дослідній роботі. Передбачається також показати, що в сучасних умовах розбудови суспільства знань та інтелектуальної економіки для можливості особистісної і професійної самореалізації людини й успішного досягнення нею життєвих цілей необхідно передумовою виступає належне оволодіння нею науковими основами своєї професії в процесі отримання фахової освіти і в подальшому самонавчанні та саморозвитку.

**4. Виклад основного матеріалу.** Викладач вищого навчального закладу тільки тоді зможе ефективно здійснювати свою професійну діяльність, коли він сам веде активні наукові дослідження. Однак при цьому необхідно зазначити, що сучасний стан науки вже практично не припускає можливості успішного отримання вагомих результатів у разі, коли дослідження виконуються самотужки. Тому практика залучення ним студентів до наукових досліджень виявляється набагато більш корисною і ефективною, ніж це уявляється на перший погляд. Дійсно, по-перше, при здійсненні досліджень студент отримує змогу як набути навичок застосування набутих знань, так і визначити ті чи інші прогалини в них та самостійно надолужити.

ти пропущене, оскільки воно виявляється йому вкрай потрібним. По-друге, студент не тільки допомагає викладачеві у здійсненні тих чи інших досліджень і спостережень, а й оволодіває їх методологією, етикою відносин тощо. По-третє, наукова діяльність стає для нього потужним мотиваційним чинником оволодіння професійними знаннями. Нарешті, по-четверте, спілкування з науковим керівником у неформальній обстановці істотно посилює вплив його особистості на особистісний розвиток студента, на формування його загальної і професійної культури.

Однак чи не найголовнішою перевагою активного залучення студентів до активної участі наукових досліджень має вважатися прищеплення їм навичок самостійного оволодіння знаннями, уміннями і навичками, які в сучасних умовах становлять ядро нової освітньої парадигми. Саме здатність студента, а згодом і фахівця, самостійно поповнювати й оновлювати свої знання і уміння й усвідомлена потреба в цьому стають основною запорукою збереження їх високої професійної компетенції і конкурентоспроможності на ринку праці, ситуація на якому постійно загострюється.

Добре відомо, що прагнення людини до неперервного самонавчання, самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення протягом її активного трудового життя виступає головною передумовою успішної професійної та особистісної самореалізації, успішного досягнення її життєвих цілей.

Однак для того, щоб належним чином розвинути у студента таку здатність, на наше переконання, вкрай необхідно, щоб його наявні знання були системними, а не перетворювались на якусь невпорядковану сукупність фрагментарних, непов'язаних чи недостатньо пов'язаних між собою фактів, відомостей та іншої безсистемної інформації. Як зазначав свого часу один з основоположників наукової педагогіки Я. А. Коменський, «все, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися у такому ж зв'язку». Подібну ж думку висловлював і інший авторитетний корифей педагогічної теорії і практики Й.Г. Песталоцці, радячи людині привести у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети у той саме зв'язок, у якому вони дійсно перебувають в природі.

У зв'язку з цим уявляється доцільним навести також слова видатного українського педагога К. Д. Ушинського стосовно того, що «голова, наповнена уривчастими, незв'язними знаннями схожа на комору, в якій все у безладі і де хазяїн нічого не знайде». Сьогодні ж, на жаль, як свідчить освітня практика, подібна ситуація набуває масових масштабів. Вона породжена, на наш погляд, такою низкою основних причинами. По-перше, як говорять самі студенти, певна частина викладачів не дуже опікується необхідністю системного викладення матеріалу своєї дисципліни та визначенням її місця в навчальному плані спеціальності. По-друге, зміст певної частини навчальних дисциплін, насамперед фундаментальних і навіть професійно орієнтованих, не завжди враховує специфіку конкретної спеціальності й потреби майбутньої професійної діяльності фахівців. По-третє, ще недостатньою лишається міждисциплінарна координація, що, з одного боку, призводить до дублювання навчального матеріалу, а з іншого, створює штучний розрив між основними циклами підготовки студентів.

Для успішного подолання цих недоліків істотного значення набуває необхідність істотного підвищення педагогічної культури і педагогічної майстерності викладачів та рівня володіння ними методикою викладання відповідних дисциплін. Це завдання уявляється тим більш необхідним для умов технічного університету, де пе-

реважну частину викладачів складають випускники цього ж навчального закладу, які є досить кваліфікованими фахівцями у обраній сфері науки і техніки, однак не отримали свого часу базової психолого-педагогічної підготовки.

Характерною ж особливістю професійної діяльності викладача, яка істотно відрізняє її від більшості інших видів людської діяльності, виступає необхідність обов'язкової наявності у її суб'єкта принаймні трьох таких однаково важливих складових: належного професіоналізму в обраній сфері діяльності, високої педагогічної майстерності, а також чіткої психологічної спрямованості на педагогічну діяльність. Виходячи з цієї ситуації, вважаємо можливим стверджувати, що одним не тільки можливих, але й доцільних напрямків наукових досліджень викладача вищої школи мають вважатися психолого-педагогічні дослідження. За їх результатами може здійснюватися і захист кандидатських і навіть докторських дисертацій з педагогіки.

Такий викладач не просто істотно підвищить свою професійну (саме так, адже педагогічна діяльність визначає його професію!) кваліфікацію, а й позитивно впливатиме на загальну атмосферу в науково-педагогічному колективі кафедри і на усвідомлення ним необхідності підвищення рівня наукової складової змісту підготовки фахівців. Більш того, цей викладач оволодіє засобами підвищення мотивації студентів оволодівати науковими фундаментальними знаннями і основами своєї спеціальності.

Для забезпечення успішного формування наукової складової в системі професійної підготовки сучасних фахівців надзвичайно важливого значення набуває активізація професійно-пізнавальної діяльності студентів, в тому числі й належна організація їхньої самостійної роботи. Досягти цього можна лише на основі чітких логіко-методологічних принципів. В попередній нашій роботі з О. С. Пономарьовим стверджувалося, що «методологія організації професійно-пізнавальної діяльності та її активізації являє собою певну сукупність принципів, які виходять з чіткої системи загальнометодологічних положень освіти. Однак ці положення мають бути трансформовані та конкретизовані відповідно до характерних особливостей не просто навчально-виховного процесу, а саме для тієї його складової, яка спрямована на формування і розвиток самостійності та креативності студентів, на їх професійну компетентність та особистісний розвиток» [4, с. 32].

Слід підкреслити існування істотної залежності між рівнем наукової складової професійної компетенції фахівця і розвитком його особистісного та інтелектуального потенціалу, а також його морально-етичними принципами і переконаннями. Принаймні така взаємозалежність має розглядатися як одна з важливих передумов раціональної, доцільної і цілеспрямованої реалізації людиною отриманого нею наукового потенціалу. Іншими словами, науковий потенціал має працювати на формування і розвиток її інтелігентності. Ставлячи питання, що таке інтелігенція, В.Г. Кремень слушно підкреслює, що «відповідь на це питання дає змогу визначити її роль у творенні сучасної освіти, або «суспільства знань», як основи модернізації української держави» [5, с.12]. Оскільки ж без належної наукової підготовки фахівців будівництво цього «суспільства знань» та сучасної інтелектуальної економіки практично неможливе, то виявляється, що ця підготовка виступає і одним з чинників формування національної інтелігенції. При цьому чітко простежується і наявність зворотного зв'язку. Його сутність полягає у тому, що зростання рівня інтелігентності суспільства підвищує усвідомленість індивідуальних освітніх потреб, на-

самперед вимагає належного рівня наукової складової професійної підготовки фахівців.

Ще один аргумент на користь підвищення ролі наукових основ фахової освіти, насамперед належної фундаментальної підготовки студентів полягає в такому. Характер нашого надзвичайно динамічного часу зумовлює істотне посилення професійної і соціальної мобільності людини. Це означає, що протягом свого активного трудового життя їй доведеться неодноразово змінювати не тільки професію, а й сферу діяльності взагалі. При зростанні обсягу знань, істотному прискоренні циклу старіння й оновлення технологій та підвищенні їх інтелектуалоемкості без належної наукової складової змісту професійної підготовки фахівців розробка та ефективно використання таких технологій уявляється досить проблематичним.

Як свідчить власний педагогічний досвід автора, значна частина сучасних студентів, навіть тих, хто відмінно вчиться, під час виконання і захисту своїх дипломних робіт виявляють недостатню глибину розуміння наукових основ спеціальності. Через це їм бракує системності у викладенні результатів своїх же досліджень і розробок, що становлять зміст дипломних робіт. За орієнтовними оцінками, приблизно 90-95 % випускників не повною мірою відповідають системі вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальностей, за якими вони закінчують вищий навчальний заклад.

На жаль, подібна ж картина є характерною навіть для випускних кваліфікаційних робіт деяких магістрів. Вони суто прагматично підходять до виконання цих робіт, використовуючи переважно тільки ті положення теорії, на яких ґрунтується аналіз об'єкта дослідження. При цьому практично не розглядаючи альтернативні теорії, взаємозв'язки досліджуваного явища із зовнішнім середовищем тощо. В результаті ми отримуємо не професіоналів високого гатунку, а дипломованих фахівців, які свою професійну діяльність вважають лише засобом життєзабезпечення, а не однією з найважливіших життєвих цінностей. Ясно, що вони не можуть всерйоз розглядатися в якості надійного кадрового забезпечення розробки і реалізації ефективних стратегій соціально-економічного і духовного відродження України.

**Висновки.** Наведені результати досліджень і міркувань автора дають вагомий підстави дійти таких цілком обґрунтованих висновків. По-перше, в умовах інноваційного типу суспільного розвитку і прискорення темпів науково-технічного і соціального прогресу істотного значення набуває наукова складова професійної освіти. По-друге, наукова, перш за все фундаментальна підготовка фахівців виступає важливою передумовою формування і розвитку суспільства знань, в умовах якого тільки й можна сподіватися на успішну реалізацію інноваційного розвитку України й на скорочення і подолання її відставання від провідних економічно розвинених країн світу. По-третє, посилення наукового компоненту змісту професійної освіти здатне підвищити мотивацію студентів на більш глибоке оволодіння знаннями і сприяти розвитку та максимальній реалізації їх особистісного і професійного потенціалу. По-четверте, забезпечення належного наукового рівня професійної підготовки вимагає активної дослідницької діяльності всього професорсько-викладацького складу. Тому можна сподіватися, що в результаті отримання Національним технічним університетом «Харківський політехнічний інститут» статусу дослідницького університету сприятиме не тільки реалізації цієї умови, а й загальному підвищенню наукового рівня професійної підготовки фахівців й подальшому зростанню науково-технічного та інтелектуального потенціалу України.

**Список література:** 1. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / Світлана Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 2. Андрущенко В. П. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 5. – С. 6-19. 3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методичні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. 4. Пономарьов О. С. Логіко-методологічні основи активізації професійно-пізнавальної діяльності студентів / О. С. Пономарьов, А. О. Харченко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2009. – № 4. – С. 29-35. 5. Кремень В. Г. Взаємозв'язок і взаємовідношення феноменів інтелекту і інтелігентності / Василь Григорович Кремень // Філософія і сучасність. – 2009. – № 3. – С. 11-21.

А. О. Харченко

### **НАУКОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

Розглянуто роль наукової складової професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Проаналізовано основні передумови забезпечення належного її рівня. Показано значення посилення наукового рівня професійної освіти для самого фахівця і для суспільства.

А. А. Харченко

### **НАУЧНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Рассмотрена роль научной составляющей профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Проанализированы предпосылки обеспечения надлежащего ее уровня. Показано значение усиления научного уровня профессионального образования для самого специалиста и для общества.

А.А. Kharchenko

### **SCIENTIFIC CONSTITUENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALISTS**

The role of scientific making professional preparation of specialists in higher educational establishments is considered. Pre-conditions of providing of the proper its level are analyzed. The value of strengthening of scientific level of trade education for a specialist and for the society is shown.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2010*

**УДК 378**

*З.А. Черванева  
г.Харьков, Украина*

### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

**Постановка проблеми.** Одно из основных требований современного этапа развития нашей страны - проведение реформ на основе ускорения научно-технического прогресса, поиск наиболее действенных форм соединения науки с производством. Речь идет о быстром продвижении вперед на стратегически важных направлениях, структурной перестройке производства, переходе на интенсивные рельсы, более полном решении социальных проблем. В задачи науки входит решительный поворот к нуждам производства, а производства - к науке. Сегодня наука выступает как генератор идей, открывает прорывы в новые области, выходы на новый уровень. Повышается ответственность науки за создание теоретических основ принципиально новых видов техники и технологии.

Ускорение научно-технического прогресса, проведение реформ невозможны без высококвалифицированных кадров, которые должны обладать глубокими и прочными знаниями по выбранной специальности, широкими сведениями из смежных областей науки, умением самостоятельно совершенствовать полученные знания, организаторскими способностями и творческой инициативой, владеть навыками научно-исследовательской работы и т.д. Эти качества призвана формировать высшая школа.

Масштабы и глубина предстоящих научно-технических преобразований заставляют особенно озаботиться качеством подготовки наших инженерных кадров. Дабы осуществлять структурную перестройку на основе научно-технического прогресса так, как ставится этот вопрос сегодня, мы должны серьезно поднять статус инженерной профессии. Став массовой, она не смогла в силу известных причин сохранить свой прежний высокий производственный и социальный статус. Произошло снижение престижности инженерной профессии. Старая профессиональная структура утратила свое значение. Даже наименования некоторых профессий потеряли свой социальный престиж. И поэтому восстанавливать его, сохраняя название, практически бессмысленно. В настоящее время отношение к инженерным кадрам, их подготовке меняется. Инженер снова становится востребованным, об этом свидетельствуют как возрастающие конкурсы в технические университеты, так и возможность трудоустройства выпускников после окончания обучения.

**Анализ исследований и публикаций.** Хотя изучением проблем инженерного образования занимаются многие исследователи (О.Абдуллина, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Э.Ф.Зеер, А.А.Кирсанов, А.М.Новиков, С.Д.Смирнов и др.), отдельные аспекты этой проблемы недостаточно изучены, требуют дальнейшего развития и конкретизации.

В связи с этим **цель** данной статьи заключается в анализе тенденций и направленности подготовки будущих инженеров, призванных выполнять новые функции в современном производстве.

Прежде всего, необходимо комплексное решение проблемы образования. И здесь важны две задачи. Во-первых, улучшение качества образования. Учитывая современный уровень производства, оно должно быть гибким, достаточно универсальным и непрерывно обновляющимся; во-вторых, необходимо так дифференцировать всю систему подготовки кадров, чтобы она стала адекватной социальной и производственной структуре уровня профессиональных знаний высококвалифицированных инженеров. Образование должно сочетаться с решением практических задач, с потребностями общественного развития. Оно должно быть опережающим по отношению к нему, постоянно совершенствоваться. Когда решается вопрос о дальнейшем совершенствовании системы образования, речь не идет о том, чтобы отбросить то, что было: у нас накоплен большой

опыт, и в нем есть немало положительного. Но те требования, которые общество предъявляет сегодня к науке и производству, говорят о необходимости существенного совершенствования высшего образования. Поиск таких путей, определение возможных вариантов дальнейшего движения в этой области теперь очень важны. Это прямо связано с поиском принципиально новых идей, руководствуясь которыми можно двигаться вперед в развитии экономики.

Совершенствование системы высшего образования должно вестись постоянно, независимо от того, в каких формах оно проявляется, будь то рождение новых факультетов вузов или введение новых специальностей и специализаций, или ликвидация устаревших специальностей.

Совершенствование образования определяют три составляющих: творческие люди, ускоренная разработка концепции технологии образования, а также финансово-экономическая и правовая составляющие. В результате создается система образования, способная подготовить специалиста, готового к переменам и риску, генерированию идей, к эффективной работе в сфере производства и других сферах общественной жизни.

Подготовка инженеров предполагает использование следующих методологических компонентов: целей, принципов, содержания образования, методов, форм и средств обучения.

Именно ясные и четкие цели определяют общую направленность системы подготовки специалистов и связывают воедино все остальные компоненты, ориентируют на высокую эффективность образовательного процесса. Причем, цели подготовки специалистов, как известно, определяются и формируются общими, социально-экономическими и государственными задачами, а не самой системой образования. В конце XX века произошло рассогласование целей системы профессионального образования с новыми социально-экономическими процессами в связи с резким переходом от централизованного планового регулирования экономики к рыночным отношениям. Ранее существовавшие целевые установки уже устарели, а новые отставали в условиях быстроменяющихся преобразований. Кроме того, длительное время цели сводились к социальным заказам, содержащимся в директивных документах и не согласовывались с целями той отрасли, в которой специалисты трудились. Все это являлось тормозом в развитии системы подготовки специалистов.

Как справедливо отмечает А.А.Кирсанов, «Формулируя цели, необходимо учитывать: а) динамику развития науки, техники, технологий, содержания и организации труда, интеграционные процессы в науке, производстве и сфере образования; б) требования производства, запросы рынка труда; в) возможности вуза в подготовке специалистов, его кадровый потенциал, материальную базу, связь с производством; г) необходимость измерения и оценки достижения промежуточных и конечных результатов на всех этапах образовательного процесса [1].

Методологическим компонентом в подготовке инженерных кадров, кроме цели, являются общедидактические принципы: научности, мотивации, системности, преемственности и последовательности, связи теории с практикой, сознательности и активности и др. Причем, каждый из них специфично проявляется в высшей школе. Это прежде всего относится к принципу научности, так как все то новое, что появляется в науке и технике, воздействует на технологии, оборудование, а значит - на содержание профобразования и технологии обучения. Существуют также специфические принципы в области инженерной педагогики. К ним можно отнести:

- динамичность - видение современных и новых тенденций и перспектив развития науки, техники, производства и образования;
- системность, позволяющая целостно представить проектируемый и конструируемый технический объект, видеть его связи с другими объектами, с окружающей средой и еще на этапе проектирования исключать возможные негативные явления и их последствия;
- целостность - отражение в содержании и процессе подготовки инженеров специфики профессиональной деятельности и адекватного ей целостного содержания этой подготовки;
- интеграция и дифференциация подготовки специалистов - ориентация на интегрированные профессии широкого профиля с однородными, смешанными и даже разнородными полями профессиональной деятельности и на узкую специализацию;
- профессиональная направленность - ориентация содержания образования, методов и форм обучения на конечную цель подготовки специалиста;
- преемственность — отражение прошлого, настоящего и будущего в содержании образования и формах организации обучения, связь образовательно-воспитательного процесса с предстоящей профессиональной деятельностью и другие принципы [2].

Подготовка инженеров в техническом вузе осуществляется как в теоретическом, так и практическом плане - формировании профессиональных умений и навыков. Специфика методов теоретического и практического обучения обусловлена особенностями изучаемых естественнонаучных, общетехнических, специальных учебных предметов и сферой предстоящей инженерной деятельности. В результате будущим инженером приобретаются соответствующие профессиональные умения: проекторочные, конструктивные, гностические. Причем, использование теоретических методов способствует подготовке элитных инженерных кадров, способных находить новые идеи, создавать теорию, решать ситуационные производственные задачи и др. Эти кадры во многом будут способствовать развитию и эффективной деятельности научно-исследовательских, конструкторских и проектных учреждений, научно-производственных комплексов, наукоемких производств.

Что касается практической подготовки инженеров, то она должна быть самым тесным образом связана с наукой и производством. Поэтому для улучшения практического обучения инженеров необходимо, как это и было раньше, шире использовать возможности производства, где бы будущие специалисты могли проходить практику. Надо создавать учебно-научно-производственные комплексы, экспериментальные участки, исследовательские лаборатории, отраслевые учебные центры. Все это, конечно, потребует больших материальных затрат и повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин. Однако, это стоит делать, ибо истинным критерием подготовки специалистов является практика.

В процессе подготовки инженерных кадров необходимо широко использовать активные формы и методы обучения, инновационные педагогические технологии. Эти методы обучения могут быть как стандартными, так и не стандартными, содержащими инициативу обучаемых, критическую оценку воспринимаемой информации, а также широкое применение тренингов. Это могут быть упражнения, практические задания, метод «мозгового штурма», метод временных ограничений, абсурда, обучение по алгоритму, тесты, диспуты, дискуссии, эвристические беседы и пр. Методы обучения, т.е. способы включения будущих инженеров в совместную деятельность с преподавателем



и другими обучаемыми, могут использоваться в различных формах учебного процесса: лекции, практическом и семинарском занятии, лабораторной и самостоятельной работе студентов. Здесь следует отметить, что пришло время изменить структуру обязательных аудиторных занятий. Нужны активные формы и методы обучения, решительный переход от школы памяти к школе мышления — школе творчества, школе высокого профессионализма. Вероятно, придется потеснить лекционные занятия и резко увеличить лабораторные практикумы, обеспечить широкое использование деловых игр, комплексного курсового и дипломного проектирования, когда студенты в своих учебных работах коллективно решают реальные проблемы науки и производства. Должна получить также широкое развитие самостоятельная учебная работа студентов.

Сегодня остро стоит вопрос не только о том, «как учить», но и «чему учить?» Между тем очевидно (и опыт мировой культуры это подтверждает), необходимо изменение содержания образования. Сейчас оно ориентировано преимущественно на узко-профессиональную подготовку специалистов, на экстенсивный подход к его формированию. Но современному обществу нужен специалист нового типа, который сочетал бы в себе функции научного работника, проектировщика, конструктора, изобретателя, инженера-системника, способного на межпредметной основе целостно представлять исследуемый объект, видеть его системные связи с другими объектами. Такой специалист нужен для работы в научно-производственных комплексах, научных и производственных учреждениях. Именно эти элитные специалисты, имеющие хорошую фундаментальную естественнонаучную, техническую, социально-технологическую подготовку, будут определять социально-технологическое развитие Украины.

Инженер широкого профиля должен получить экономическую и экологическую подготовку и конкретно, практически знать, чем живет и «дышит» современное производство, хотя бы в рамках его будущей специальности. Должен уметь работать не только головой, но и руками, досконально знать вверенную ему технику. Думается, что более высокая квалификация, широта знаний и компетентность скажутся и на престиже этой профессии. Будущий инженер должен пройти школу предприимчивости и инициативы, трудовой и гражданской зрелости, школу реформ.

Особенно важна сегодня фундаментализация образования. Чтобы успеть за быстротекущей жизнью, как школьное, так и высшее образование должны быть фундаментальными. Фундаментальность подготовки при этом следует обеспечивать по всей вертикали обучения, а не только на начальных курсах. Известно, что фундаментальные знания стареют медленнее всего. Поэтому если мы хотим иметь людей действительно образованных, то при подготовке программ должны исходить из принципа фундаментальности знания. Выпускник должен знать, понимать и уметь. Причем, только «знать» и быть энциклопедистом - это одно, но нужно уметь применять знания. Поэтому он должен знать основы фундаментальных наук, хорошо их понимать и уметь применять.

Фундаментальность университетского образования не исключает, а, наоборот, предполагает определенную специализацию студентов. В известном смысле оптимальному соотношению фундаментальной и специальной подготовки способствует трехуровневая система: бакалавриат - магистратура - аспирантура. Эти уровни подготовки специалистов отвечают самым разным требованиям рыночной экономики.

Бакалавриат обеспечивает подготовку самому массовому кругу специалистов, а в магистратуре фундаментальная подготовка уже напрямую связывается с целевой специализацией, закреплённой магистерской программой. На этом уровне обеспечивается специализация и по базовым дисциплинам. Тем самым создается возможность готовить

магистров інженерів - системних аналітиків - не для країни чи господарства в цілому, а для окремих сфер діяльності в відповідності з прогнозним ринковим спросом на професіоналів такого рівня. Така ж картина спостерігається і на рівні (ще більш високому) аспірантури.

Без фундаменталізації освіти студентів не складається в голові цілісна картина світу, він представляється їм розриваним, не повністю зрозумілим і необ'яснимим. Ось чому «вища школа повинна давати цілісне уявлення про сучасну природнонаукову картину світу, закласти науковий фундамент для оцінки наслідків професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості і правильному вибору індивідуальної програми життя на основі пізнання особливостей, потребностей і можливостей людини» [3].

Фундаментальний підхід в освіті — це суттєвий підхід, який передбачає синтез природних, гуманітарних і технічних наук. Розуміти сутність, саму суть з множини дисциплін і об'єкта інформації в кожній дисципліні - ось мета сучасного студента. Це ж є і імпульсом для викладачів к перегляду системи освіти. «Звідси випливає зростаюча роль міжпредметних зв'язів, робота всіх викладачів в одному напрямку, а саме в напрямку розвитку здібностей студентів на основі формування суттєвих системних знань, створення у них цілісного уявлення не тільки про наукову теорію і її структуру, але і про кожен елемент теорії: поняттях, основних положеннях чи законах і наслідках» [4].

Найважливішою складовою в системі суттєвих знань при підготовці майбутнього інженера є гуманітарна освіта. Освіта може вважатися цінною тільки тоді коли вона включає в себе як власне наукові знання, так і духовні цінності, тобто інформацію і технократического, і гуманітарного характеру. Рівень функціонального вдосконалення спеціаліста суттєво залежить від того, наскільки органічно поєднані ці і інші види знань в його професійній підготовці.

Відсутність цінної гуманітарної підготовки — одна з причин низького рівня науково-технічного і інженерного мислення, адже вивчення гуманітарних предметів формує спосіб мислення, який допомагає всебічній реалізації творчих потенцій особистості. Якщо гуманітарну складову прибрати з системи українського вищого технічного освіти, виниклу порожнечу заповнить буде нічим. Через кілька років країна отримає робочу силу, більш-менш прийнятно «натаскану» на виконання рудиментарних технологічних функцій в межах виробничого процесу, але не здатну до розвитку і модернізації держави.

Задача гуманітарної підготовки спеціаліста вимагає широкого вивчення теоретичного і аксіологічного змісту основних гуманітарних наук, розуміння різноманітності і єдиності розвитку цих наук, засвоєння їх законів, принципів і понятійного апарату. При цьому викладання повинно здійснюватися в ключі альтернативності гуманітарних ідей, концепцій і теорій. В кінцевому рахунку таке гуманітарне освіта дозволить майбутньому спеціалісту піднятися над звичайним розумінням гуманітарних цінностей і перейти до раціонально-теоретичного і наукового сприйняття, тобто до професійної роботи з ними, професійному їх використанню і виробництву.

Отношение к гуманитарному образованию в техническом вузе неоднозначно. Одни студенты считают, что оно является ненужной тратой времени, другие видят в нем принципиально важную, основополагающую составляющую образования.

Гуманитарные дисциплины в принципе не могут иметь краткосрочной пользы или приносить немедленную технологическую выгоду. «Польза» от гуманитарных дисциплин непрямая или долгосрочная. Они превосходят размеры полезности, а также рамки утилитарной, прагматической и капиталистической референции: меновой или денежной стоимости. И поскольку они превосходят границы узкопонимаемой полезности или практичности, то отнюдь не бесполезны, ибо образуют порой очень прочные связи, с которыми становится хорошо думать и хорошо жить. Преподаватели гуманитарных наук должны «вложить» в студента не только конкретные знания, но и дать им возможность остановиться, поразмыслить, получить удовольствие от собственного процесса мышления, философствования. Прелесть академической гуманитаристики в том, что она позволяет студентам развивать интересы, в том числе и в области своей специальности, свои пристрастия и склонности. Хотелось бы, чтобы изучая гуманитарные дисциплины, студенты испытывали воодушевление и в то же время переживали трудности в работе с глубокими идеями и истинами, заложенными в них. Чтобы их изучение помогало им выражать, прояснять и практиковать собственные, сугубо личные ценности, связанные с ценностями общества.

Таким образом, все эти, кажущиеся отдельным студентам, бесполезные предметы на самом деле играют огромную (если не основную) роль в гармоническом развитии личности. Они необходимы так же, как и специальные дисциплины в подготовке инженерных кадров. Вот почему гуманитарные дисциплины продолжают оставаться бесценными для более внимательного, вдумчивого, более профессионального, чем когда бы то ни было прежде, поколения студентов.

Понятие гуманитаризации образования включает два взаимосвязанных аспекта. Во-первых, это гуманитарные знания в широком смысле слова, то есть все науки о человеке, а также такие важные для каждой личности сферы культурной жизни, как, например, литература и искусство. Во-вторых, это гуманистическое воспитание, утверждающее этику гуманизма.

Особую остроту задаче гуманитаризации образования сегодня придает превращение технологической деятельности в фактор планетарного масштаба. Современные производительные силы не только создают, но и разрушают. Вот почему уже на студенческой скамье будущий специалист должен осознать социальную, гражданскую ответственность за ближайшие и долговременные последствия тех или иных технико-экономических решений. Это и есть один из первостепенных аспектов гуманистического воспитания. Необходимые знания студентов в области защиты окружающей среды предполагают понимание ими непреходящей ценности природы и всего живого на Земле, ориентируют на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне.

Далеко не последнее место в комплексе мер по гуманитаризации образования должно быть отведено развитию общей культуры будущих специалистов - культуры мышления и поведения, эстетической и нравственной. И здесь надо позаботиться о создании в каждом вузе надлежащей духовной атмосферы. Ее формирует высокая культура преподавания, общения, досуга и быта. Речь должна идти прежде всего о воспитании у будущих специалистов подлинной интеллигентности как основы основ их гражданственности и профессионализма.

Значимыми в подготовке инженерных кадров являются знание хотя бы в общем плане экономики.

Экономика - очень важный и нужный предмет для современного технического вуза. Познание экономики - это система мер, направленная на развитие экономического мышления будущего инженера. Данный процесс предполагает не только формирование у человека таких качеств, как бережливость, расчетливость, предприимчивость, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, экономической рентабельности, налогового обложения и т.д. Осведомленность в области экономики должна быть у каждого специалиста, позволяющая ему быть готовым к современным вызовам на различных уровнях хозяйствования - корпоративном, личностном, национальном, международном.

Сегодня работодатели ждут высококвалифицированного специалиста. В этих условиях решающим является понимание, вера и желание системы образования изменить ситуацию, умение выбирать адекватные средства с целью приобретения профессионализма, включение студента в такую учебную среду, где знания усваиваются, закрепляются творчески. В числе многих задач, стоящих перед системой образования, определяющей является формирование творческого потенциала у будущего специалиста, тех качеств, которые прежде всего востребованы сегодня, создание условий для личностного развития его творческих способностей, общекультурного и профессионального уровня. Творческий потенциал будущего инженера развивается в процессе гуманитарного и профессионального обучения. Обучение предусматривает формирование у него особых качеств ума, наблюдательности, умения сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости - все то, что в совокупности и составляет творческий процесс. Творчество способствует формированию новых знаний, при освоении которых приобретаются умения и навыки. Задача заключается в том, чтобы в конкретных условиях технического вуза найти эффективные формы и методы реализации творческого потенциала будущего инженера, учитывая при этом многогранность, многоуровневость и сложность этого процесса.

Важнейшей составляющей в подготовке инженерных кадров является психолого-педагогическая. Будущий специалист, чтобы быть успешным, должен прежде всего познать себя, а также и других людей. Быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах; уметь работать сообща в разных областях и в различных ситуациях, легко предотвращать или уметь выходить из любых конфликтных ситуаций. Будущий инженер должен также работать над формированием своего имиджа, компоненты которого представлены во внешних характеристиках человека: в его поведении, манере говорить, стиле одежды, оформлении интерьера офиса и т.д. Это своеобразная технология самопрезентации - техника подачи самого себя. Этой технике и призваны научить студента преподаватели. Научить работать над своим голосом, интонацией. Голос человека, его речь - это показатель его культуры, умения убеждать, вести за собой. В них заключена причина того, что многие руководители, например, вопреки удачным аргументам, не умеют убеждать.

Таким образом, центральная, стержневая задача высшей школы - поднять качество подготовки инженерных кадров. Нынешние студенты - специалисты завтрашнего дня должны быть вооружены самыми современными знаниями, в совершенстве владеть передовой техникой и технологией, обладать высокой научной культурой, экономическим мышлением нового типа, инициативой и предприимчивостью.

**Список литературы:** 1. *Курсанов А.А.* Понятийно-терминологическая специфика инженерной педагогики. - Ж. Педагогика. - № 3, 2001. - С. 22; 2. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования.. - М., 1982; 3. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО //Высш. образ. в России. 1994. - № 4. - С. 4; 4. *Басова Н.В.* Педагогика и практическая психология. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. - С. 143

З.А. Черванева

### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

Рассматриваются и анализируются основные методологические компоненты подготовки будущих инженеров: цели, задачи, общедидактические и специфические принципы, формы и методы, а также направления этой подготовки: фундаментализация в сочетании со специализацией будущих инженеров; гуманитаризация и гуманизация системы образования, предусматривающие компетентность будущих специалистов в области экономики, экологии и права, высокий уровень общей и профессиональной культуры, а также психолого-педагогическая составляющая.

З.А. Черванева

### **ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Розглядаються та аналізуються основні методологічні компоненти підготовки майбутніх інженерів: цілі, завдання, загальнодидактичні і специфічні принципи, форми і методи, а також напрямки цієї підготовки: фундаменталізації у поєднанні зі спеціалізацією майбутніх інженерів; гуманітаризація і гуманізація системи освіти, що передбачають компетентність майбутніх фахівців в області економіки, екології і права, високий рівень загальної та професійної культури, а також психолого-педагогічна складова.

Z.A Chervaneva

### **MAIN AREAS OF PREPARATION FOR FUTURE ENGINEERS**

Examines and analyzes key methodological components of the preparation of future engineers: goals, objectives, obschedidakticheskie and specific principles, forms and methods, as well as the direction of this training: fundamentalization in conjunction with specializations future engineers; liberalization and humanization of the education system, providing the competence of future professionals in the field of economy, ecology and law, the high level of general and professional culture, as well as psycho-educational component.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2010*

**УДК 378.14**

*С.О. Черкашина,  
м. Харків, Україна*

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ  
ВНЗ**

Однією із центральних проблем у цілісній системі вищої освіти є проблема підвищення рівня професійної культури викладача вузу. Її актуальність обумовлена необхідністю вирішення протиріччя між новими вимогами, пред'явленими професійній діяльності, самому викладачеві як цілісній особистості, суб'єктові освітнього процесу, здатного до професійно-особистісного самовизначення й саморозвитку у світі культури, конструюванню й здійсненню культурузгоджених, гуманістично-спрямованих педагогічних систем і технологій, і реальним рівнем професійної культури викладача, його готовності вирішувати сучасні завдання вищої школи.

У педагогіці проблеми професійної культури висвітлені у дослідженнях Г.М. Кочетова, І.М. Моделя, Л.І. Бейера, І. Ісаєва, В. А. Кан-Калика, К.Д. Борича, Р. Брунера, Дж.А. Пагано, Л. Тробріджа, В. Файнберга, В. Цифройнда та ін.[2].

Однак, поза межами досліджень залишається невирішеними ще ряд питань. Незважаючи на те, що деякі аспекти професійної культури викладача вузу знайшли своє відбиття в дослідженнях соціологів, педагогів, культурологів, істориків й економістів, виникає об'єктивна необхідність вивчення професійної культури викладача вузу, тому що:

1. Недостатньо розроблений теоретичний зміст поняття «професійна культура викладача вузу»;
2. Відсутній структурно - функціональний аналіз у наявних в цей час дослідженнях професійної культури викладача вузу;
3. Не визначені можливості впливу на професійну культуру викладача вузу з метою її вдосконалення.

**Мета** даної роботи полягає у розробці сутності досліджуваного поняття та виявленні можливості впливу на формування й розвиток професійної культури викладача вузу.

Професійна культура викладача є важливим елементом його професійної діяльності. Вона вимагає постійного покращення з метою відповідності всім завданням професійного навчання й виховання. Важливо, щоб викладач приділяв достатню увагу стану професійної культури й вживав необхідних заходів по її розвитку й удосконаленню в процесі своєї професійної діяльності.

Існує багато підходів до визначення поняття професійна культура викладача. Для розуміння сутності професійної культури необхідно мати на увазі наступні положення, що розкривають зв'язок загальної й професійної культури, її специфічні особливості:

1. Професійна культура педагога - це універсальна характеристика педагогічної реальності, що проявляється в різних формах існування;
2. Професійна культура являє собою інтеріоризовану загальну культуру й виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу педагогічної діяльності;
3. Професійна культура - це системне утворення, що включає в себе ряд структурно-функціональних компонентів, що має власну організацію, вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і що володіє інтегративною властивістю цілого, що зводиться не до властивостей окремих частин;
4. Одиницею аналізу професійної культури виступає творча по своїй природі педагогічна діяльність;

5. Особливості реалізації й формування професійної культури викладача обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними й віковими характеристиками, що склалися, соціально-педагогічним досвідом особистості.

Аналіз філософської, історико-педагогічної і психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду діяльності викладачів, теоретичні узагальнення дозволяють зробити висновок про те, що професійна культура викладача - це міра й спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на освоєння й створення педагогічних цінностей і технологій.

Ми вважаємо, що професійна культура викладача – це загальна характеристика різноманітних видів діяльності викладача й педагогічного спілкування, яка розкриває й забезпечує розвиток потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, здатностей особистості щодо педагогічної діяльності й педагогічного спілкування. Феномен професійної культури викладача можна уявити як інтегральну якість особистості педагога, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності викладача і мету професійного самовдосконалення.

Оновлення освітнього процесу в Україні стимулює пошук нових підходів до професійної підготовки студентів. Саме формування професійної культури майбутніх фахівців передбачає реформування змісту освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації та збереження надбань національної і світової культури. Набуття професіоналізму відбувається саме в студентські роки, коли триває пошук свого «Я», формуються професійні якості й уміння, необхідні для подальшої самостійної діяльності. Професійна культура визначає не лише пізнавальні інтереси студента – вона обумовлює його світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Таким чином, професійну культуру можна розглядати як інтегровану якість особистості.

Професійне становлення особистості розпочинається в навчальному закладі і великою мірою залежить від успішного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вузі. Це зумовлює необхідність створення психологічної служби у вищому закладі освіти. Основні її завдання пов'язані з «підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом».

Для формування необхідного рівня професійної культури необхідно визначити критерії і рівні її сформованості. Критерії професійної культури викладача визначаються виходячи із системного розуміння культури, виділення її структурних і функціональних компонентів, тлумачення культури як процесу й результату творчого освоєння й створення педагогічних цінностей, технологій при професійно-творчій самореалізації особистості викладача (рис.1).

Основні критерії й показники сформованості професійної культури викладача вищої школи.

1. Ціннісне відношення до педагогічної діяльності проявляється через сукупність таких показників, як розуміння й оцінка цілей і завдань педагогічної діяльності, усвідомлення цінності педагогічних знань, визнання цінності суб'єктивних відносин, задоволеність педагогічною працею.

2. Технолого-педагогічна готовність припускає знання прийомів рішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оціноч-

но-інформаційних і корегувально-регулюючих педагогічних завдань й умінь використовувати ці прийоми.

3. Творча активність особистості викладача проявляється в інтелектуальній активності, педагогічній інтуїції й імпровізації.

4. Ступінь розвитку педагогічного мислення як критерій професійної культури містить у собі наступні показники: сформованість педагогічної рефлексії, позитивне відношення до повсякденної педагогічної свідомості, проблемно-пошуковий характер діяльності, гнучкість і варіативність мислення, самостійність у прийнятті рішень.

5. Прагнення до професійно-педагогічного вдосконалення викладача вузу складається з таких показників: установка на професійно-педагогічне вдосконалення, наявність особистої педагогічної системи, зацікавлене відношення до досвіду своїх колег, оволодіння способами самовдосконалення.

Нами виділено наступні рівні сформованості професійної культури викладача:

1. Адаптивний рівень професійної культури характеризується нестійким відношенням викладача вищої школи до педагогічної реальності, коли цілі і завдання власної педагогічної діяльності визначені їм у загальному виді не є орієнтиром і критерієм діяльності. Відношення до психолого-педагогічних знань індиферентне, система знань і готовність до їхнього використання в необхідних педагогічних ситуаціях відсутні. Викладачі, що перебувають на цьому рівні, не проявляють активності в плані професійно-педагогічного самовдосконалення, через пропонувані форми підвищення кваліфікації не проходять або проходять по необхідності.

2. Викладач, що перебуває на репродуктивному рівні професійної культури, схильний до стійкого ціннісного відношення до педагогічної реальності: він більш високо оцінює роль психолого-педагогічних знань, проявляє прагнення до встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу, йому властивий більш високий індекс задоволеності педагогічною діяльністю. На відміну від адаптивного рівня в цьому випадку успішно вирішуються не тільки організаційно-діяльнісні, але й конструктивно-прогностичні завдання, що припускають цілепокладання й планування професійних дій, прогноз їхніх наслідків. Творча активність як і раніше обмежена рамками виробляючої діяльності, але виникають елементи пошуку нових рішень у стандартних педагогічних ситуаціях. Формується педагогічна спрямованість потреб, інтересів, нахилів; у мисленні намічається перехід від репродуктивних форм до пошукових. Викладачами усвідомлюється необхідність регулярного підвищення кваліфікації, при цьому очевидна перевага віддається формам вневузівської системи підвищення кваліфікації.

3. Евристичний рівень прояву професійної культури характеризується більшою цілеспрямованістю, стійкістю шляхів і способів професійної діяльності. Помітні зміни, що свідчать про становлення особистості викладача як суб'єкта власної педагогічної діяльності, відбуваються в структурі технологічного компонента; на високому рівні сформованості перебувають умінь вирішувати оціночно-інформаційні й корекційно-регулюючі завдання. Взаємодія викладачів зі студентами, колегами, оточуючими людьми відрізняється вираженою гуманістичною спрямованістю. У структурі педагогічного мислення важливе місце займають педагогічна рефлексія, емпатія, що забезпечують глибоке розуміння особистості студента, його дій і вчинків. Викладачі вибірково ставляться до пропонуваних форм підвищення педагогічної кваліфікації й опановують основні методи пізнання й аналізу власної особистості і діяльності. Їхня діяльність пов'я-



зана з постійним пошуком, вони впроваджують нові технології навчання й виховання; готові передавати свій досвід іншим.

4. Креативний рівень професійної культури викладача відрізняється високим ступенем результативності педагогічної діяльності, мобільністю психолого-педагогічних знань, твердженням відносин співробітництва й співтворчості зі студентами і колегами. Позитивно-емоційна спрямованість діяльності викладача стимулює стійко перетворюючу, активно-створювальну і самотворчу активність особистості. Технологічна готовність таких викладачів перебуває на високому рівні, особливого значення набувають аналітико-рефлексивні вміння; усі компоненти технологічної готовності між собою тісно корелюють, виявляючи велику кількість зв'язків і створюючи цілісну структуру діяльності[1].

Сформованість професійної культури характеризує творчу особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними здобутками, здійснює пошук причин тих чи інших явищ, володіє розвинутим прагненням до творення. Формування професійної культури означає розвиток у студентів самосвідомості, самостійності, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої дії і вчинки.

Оскільки викладач постійно знаходиться в ситуації морального, етичного, світоглядного вибору, оцінювання та регулювання педагогічних обставин і ситуацій, постановки мети і завдань, пошуку засобів їх досягнення, прийняття рішень та їх реалізації, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю.

Розробка системи формування професійної культури через організацію саморегулятивної діяльності потребує аналізу емпіричного досвіду підготовки майбутнього викладача, а також філософської, культурологічної, психологічної та педагогічної літератури з цієї проблеми. Явище саморегуляції педагогічної діяльності характеризується як загальний базовий інваріант для теорії і методики професійної освіти. Водночас «саморегуляція педагогічної діяльності» як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного вивчення, аналізу взаємозв'язків основних компонентів. Саморегуляція педагогічної діяльності – це рефлексивна особистісна характеристика і категорія психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії викладача із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Мета саморегуляції педагогічної діяльності, насамперед, передбачає вивчення, аналіз, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання, етапів уроку та їх взаємозв'язків, результатів навчання, рівня розвитку особистості учня, власних суб'єктивних станів. Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній практиці, із уже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння.

Це можливе за наявності еталону для такого ототожнення та оцінки власної діяльності і власних професійно-особистісних якостей. Таким еталоном для викладача може бути: 1) особистий задум (модель), що передує професійній діяльності і охоплює професійно-педагогічні цінності; 2) діяльність інших учителів, роботу яких він спостерігав, вивчав. Такий еталон під час професійного самопізнання повинен окреслюватись викладачем як прототип його педагогічної діяльності.

Основними психолого-педагогічними умовами ефективності педагогічної системи формування професійної культури майбутніх фахівців засобами саморегуляції педагогічної діяльності є ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології саморегуляції педагогічної діяльності та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватній структурі її саморегуляції. Ці умови забезпечують взаємозв'язки і взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу і виявляються в діяльності викладача через планування, організацію, регулювання й контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Для формування професійної культури майбутнього викладача засобом саморегуляції педагогічної діяльності в умовах аудиторної, позааудиторної, індивідуальної та самостійної роботи доцільно використовувати інтерактивні методи організації навчальної діяльності: створення програм самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп'ютерне тестування.

Таким чином, результати аналізу теорії і практики навчання і виховання майбутнього викладача дали змогу визначити, що саморегуляції педагогічної діяльності – компонент професійної культури викладача, універсальна характеристика педагогічної діяльності, що виявляється в різних формах його активності; системне особистісне утворення, яке характеризує міру оволодіння технологією самоорганізації педагогічної діяльності, розвиток суб'єктної позиції викладача, вибірково взаємодіє із соціально-педагогічним середовищем, психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого.

Формування професійно-педагогічної культури майбутнього викладача відбувається передусім в процесі вивчення педагогічних дисциплін, хоч, зрозуміло, не можна недооцінювати й інші навчальні курси. Кожен викладач педагогічного вузу має показувати приклад особистості високої педагогічної культури, має знати соціальну спадщину свого народу, повинен здійснювати своє завдання шляхом доброзичливого управління досвідом студента.

Проте найбільшими можливостями в аспекті формування професійної культури володіють навчальні курси «Вступ до учительської спеціальності», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Освітні технології» та інші.

Вважаємо за доцільне виділити такі основні етапи технології формування професійної культури майбутнього викладача:

1. Здійснення діагностики особистих якостей на предмет відповідності вимогам до професійної культури майбутнього викладача.
2. Формування теоретичної бази студента педагогічного навчального закладу з проблем професійно-педагогічної культури.
3. Створення програми саморозвитку основних компонентів професійної культури викладача.
4. Виконання вправ із розвитку культури спілкування, морально-етичної, правової, управлінської культури тощо.
5. Самоконтроль та самодіагностика набутих професійно-культурних якостей протягом педагогічних практик.

Основним критерієм сформованості професійної культури майбутнього викладача є педагогічна практика, тому що саме в діяльності, у взаємодії з учнями можна переконатися у своїх досягненнях та визначити перспективи на майбутнє.

Важливим показником рівня професійної культури викладача є педагогічні відносини. Формування педагогічних відносин потребує від викладача особистісного самовдосконалення в процесі своєї професійної діяльності. Цей процес здійснюється за двома основними напрямками.

По-перше, самовиховання. Як складова частина формування професійної культури фахівця в ході його професійної діяльності, воно являє собою процес цілеспрямованої й систематичної роботи, спрямованої на формування в себе позитивних й усунення негативних якостей.

По-друге, самоосвіта. У педагогічному аспекті воно є процесом цілеспрямованої роботи викладача по розширенню й поглибленню не тільки своїх професійних, але й педагогічних знань, удосконалюванню наявних навичок й умінь навчально-виховної роботи.

Розуміння й усвідомлення викладачем сутності процесу самовдосконалення можна досягти за певних умов. Насамперед, його самостійна робота повинна розглядатися з погляду формування активної педагогічної позиції стосовно подій й явищ, що відбуваються у країні, регіоні, організації. Тут важливе розуміння того, що самовиховання не добровільний акт, а суспільно необхідний процес і потреба особистості. Викладач повинен усвідомлювати те, що це не просто поповнення знань, відірване від змісту професійної діяльності. Йому властиві людські взаємини, що виключають прояви формалізму й інших негативних явищ. Він також повинен бути переконаний у тім, що постійне систематичне самовдосконалення особистості - це, з одного боку, важливий невід'ємний компонент високої професійної культури викладача, а з іншого боку - один з основних методів її формування й розвитку, які виступають в органічній єдності.





Рис.1. Модель формування професійної культури викладача ВНЗ

Аналіз наукових джерел з проблем формування професійної культури майбутнього викладача, а також досвід її формування під час вивчення педагогічних дисциплін дає підстави для таких висновків:

1. Від розвитку професійно-педагогічної культури викладача залежить сформованість духовно-моральних цінностей суспільства.
2. Формування професійної культури майбутнього педагога відбувається в процесі засвоєння всіх навчальних курсів педагогічного вузу, але особливими можливостями володіють педагогічні дисципліни.
3. Формування професійної культури майбутнього викладача може відбуватися за таким алгоритмом дій: діагностика сформованості якостей студента; засвоєння теоретичної бази; складання планів саморозвитку основних рис, притаманних спеціалісту з високою професійною культурою; виконання вправ, участь у тренінгових програмах; реалізація особистісних якостей та перевірка сформованості професійної культури під час педагогічних практик.
4. Одним із провідних завдань для розвитку професійно-педагогічної культури є створення системи діагностики із комп'ютерною підтримкою.

У роботі з формування професійно-педагогічної культури також важливе місце займають аналіз, конструювання, прогноз й організація конкретних професійних ситуацій. На основі технології рішення педагогічних ситуацій проводяться рольові й ситуаційні тренінги, спрямовані на актуалізацію педагогічних умінь, розвиток педагогічної інтуїції, сприйняття й оцінку інших, оцінку того, як «сприймають мене інші». Таким чином, формування професійної культури викладача – одне з найголовніших завдань професійної підготовки студентів у вищих закладах освіти, тому набуває важливого значення для професійного становлення майбутнього фахівця.

**Список літератури:** 1. *Исаев В.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: Воспитательный аспект. – М.; Белгород, 1992. 2. *Лифинцева Н.И.* Формирование профессионально-педагогической культуры учителя. – М.; Курск, 2000. 3. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: Инновационная деятельность. – М.,1998.

С.О. Черкашина

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ  
ВУЗ**

У статті розглядається сутність поняття професійна культура викладача, критерії і рівні її сформованості, також запропоновані шляхи формування професійної культури в процесі підготовки педагога.

S.A. Cherkashina

**FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF  
HIGH SCHOOL**

In the article the essence of concept professional culture of the teacher, criteria and levels of its formation are considered, ways of formation of professional culture in the course of preparation of the teacher are also offered.

*Стаття надійшла до редакції 3.02.2010*

**IV РОЗДІЛ**

**СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

**УДК 37.014.1**

*А.О. Журавський, А.В. Долгарев,  
С.Г. Мищенко, М.А. Карпенко,  
Г.В. Кушнарєнко, І.В. Іванова,  
м. Харків, Україна*

**ЕЛЕКТРОННІ ТАБЛИЦІ MICROSOFT EXCEL, КОМП'ЮТЕРНІ ПРОГРАМИ,  
ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ, ТЕСТУВАННЯ**

Вирішення проблеми підвищення якості освіти на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи учнів як важливого засобу управління процесом навчання. Одним з напрямків контролю з навчальної роботи є тестування учнів та студентів.

Тестування розглядається сьогодні, в основному, як спосіб ефективної перевірки результатів навчання чи ступеня готовності до тієї чи іншої діяльності. Широке впровадження тестування обумовлене двома особливостями тестів:

- високою технологічністю перевірки результатів тестування;
- незалежністю результатів тестування від суб'єктивної думки тих, хто перевіряє.

До переваг тестового контролю відносять здатність:

- формувати цілі та методи навчання, фокусуючи увагу на головному й на вмінні застосовувати здобуті знання;
- забезпечувати оперативний зворотній зв'язок у навчанні, що дозволяє вчасно коригувати навчальний процес [1].
- Одним із засобів, які можуть суттєво поліпшити проведення тестів, є проведення їх за допомогою комп'ютерів. Тому ця тема зараз є актуальною.

В зв'язку з тим, що сучасне життя характеризується бурхливим розвитком комп'ютерної техніки та телекомунікаційних технологій, актуальним є питання щодо використання їх у педагогічній практиці. Питання комп'ютерного контролю представляють неабиякий інтерес для викладачів ВНЗ та розробників засобів реалізації такого контролю. Проте питання комп'ютерного контролю недостатньо широко висвітлені у теоретичному плані і зацікавленість у них здебільше реалізуються у більшості випадків шляхом створення чергової комп'ютерної програми контролю з задалегідь зіставленим набором контрольних завдань. Проте у царині комп'ютерного контролю усе не так просто, як це може здатися з першого зору. Є деякі важливі питання, які висвітлені або у малодоступній літературі, або пророблені недостатньо прозоро. Більш детально ці питання висвітлені у [14-24]. Проте більшість авторів досліджують методіку складання питань та питання обробки отриманих результатів. Проте дуже мало інформації щодо створення самих комп'ютерних програм і боротьби за об'єктивний контроль програмними засобами.

Тому авторами була зроблена спроба створити зразок програми-оболонки для тестування студентів, тобто такої програми, яка могла би проводити тестування по будь-якому предмету, з якого вже є тестові питання. При розробці програми свій вибір ми зупинили на електронних таблицях Microsoft Excel і цьому вибору передувало декілька причин:

- 1) Електронні таблиці Microsoft Excel входять до пакету прикладних програм Microsoft Office, тому знаходяться майже на усіх комп'ютерах і не потребуватиме спеціальної установки програми;
- 2) На уроках інформатики як у середній, так і вищій школах, вивчаються електронні таблиці Microsoft Excel, тому труднощів у користуванні програмою у користувачів (як у студентів, так і викладачів) не повинно виникнути;
- 3) Електронні таблиці Microsoft Excel дуже зручні у користуванні, а зручна система команд та операторів дозволяє не тільки ефективно користуватися програмою, але і вносити свої поправки та творчі доробки.

Організаційно програма включає в себе декілька сторінок електронних таблиць, проте на екран монітора виводяться не усі. Перша і, мабуть, головна, сторінка названа КЗЗ (контрольно-заліково заняття).

НТУ "ХПІ" Контрольно-зачётное занятие по курсу "История педагогики"		
Дата проведения занятия	15.10.2009	
Время начала проведения занятия	13:10	
Первый вопрос занятия	1	
Количество заданных вопросов	10	
Время, отведенное на ответ на один вопрос, мин	0,8	
Общее время, отведенное на ответы, мин	8	
С какого вопроса начинается опрос	5	
До конца света осталось 6 мин		
Фамилия студента	Киров С.М	Группа ИФ-146
<b>Вопрос №5</b>		
Що таке педагогіка?		
Возможные ответы:		
1 Педагогіка – це наука, яка вивчає закономірності розвитку особистості та визначає шляхи її виховання.		
2 Педагогіка – це мистецтво впливу вихователя на вихованця з метою		

Рисунок 1 – Сторінка КЗЗ програми

На цій сторінці знаходяться задаючи параметри проведення заняття (кількість питань, термін складання заняття, з якого питання починається опрос і таке собі інше), данні щодо самого студента або учня (прізвище, група) та самі питання та можливі відповіді на них (рисунок 1).

На початку заняття викладач введе у таблицю відомості щодо проведених занять: дату та час початку, з якого питання починається опитування, скільки питань виноситиметься на КЗЗ та час, що виділяється на проведення заняття.

Якщо викладач, що проводить контрольно-залікове заняття, введе до таблиці вхідних параметрів некоректні данні, на полях сторінки з'явиться попереджувальне повідомлення (рисунок 2).

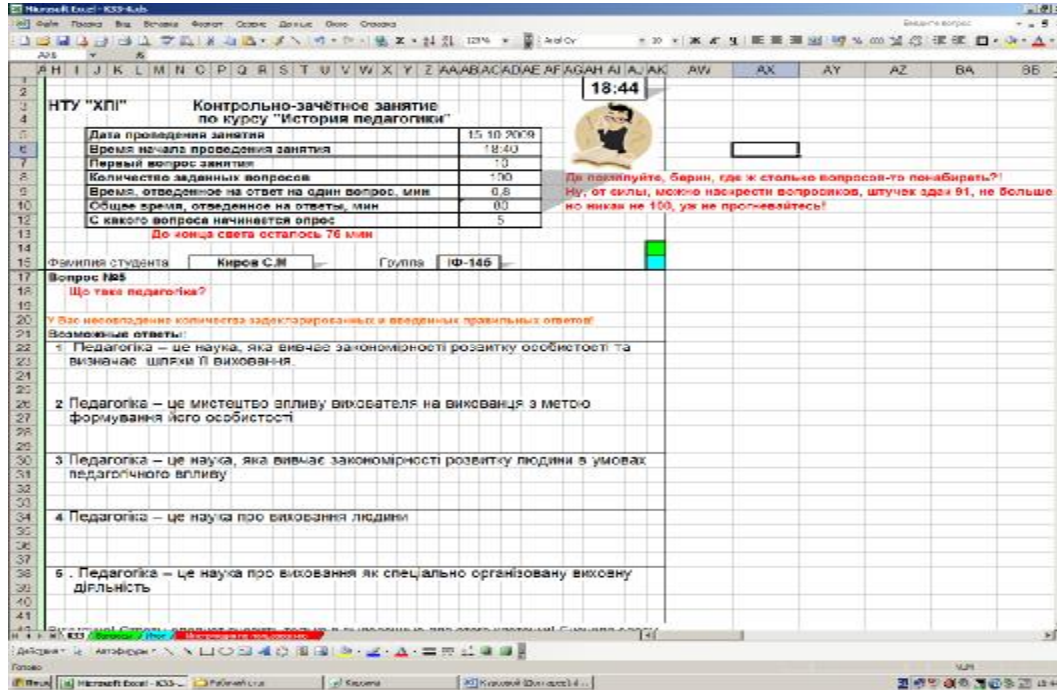


Рисунок 2 – Попередження про некоректні вхідні данні

Після кожного блоку питання та можливих відповідей знаходяться клітинки, у які можливо увести відповіді (рисунок 3). При цьому розуміється, що з п'яти-шести можливих відповідей правильних може бути не одна, а декілька. Тому у верхній клітинці, позначеній червоним кольором, потрібно ввести кількість позитивних відповідей, а у нижнім ряду різнокольорових клітинок студент повинен ввести номери правильних відповідей. Порядок вводу позитивних відповідей не має значення, номер правильної відповіді можливо увести у будь-яку клітинку. Проте, якщо кількість задекларованих позитивних відповідей та кількість уведених до клітинок відповідей не збігається, на екрані монітору комп'ютера виникає відповідно повідомлення (рисунок 4). Так, якщо на данне питання є одна позитивна відповідь, а студент увів номери трьох відповідей і одна з яких була вірна, за яку призначалось п'ять балів, то студент за це отримає лише  $5 \times \frac{1}{3} = 1,67$  балів. Якщо студент введе у клітинки усі відповіді, то отримає нуль балів, навідь тоді, коли він вгадав (а інакше і бути не може!) правильну відповідь.



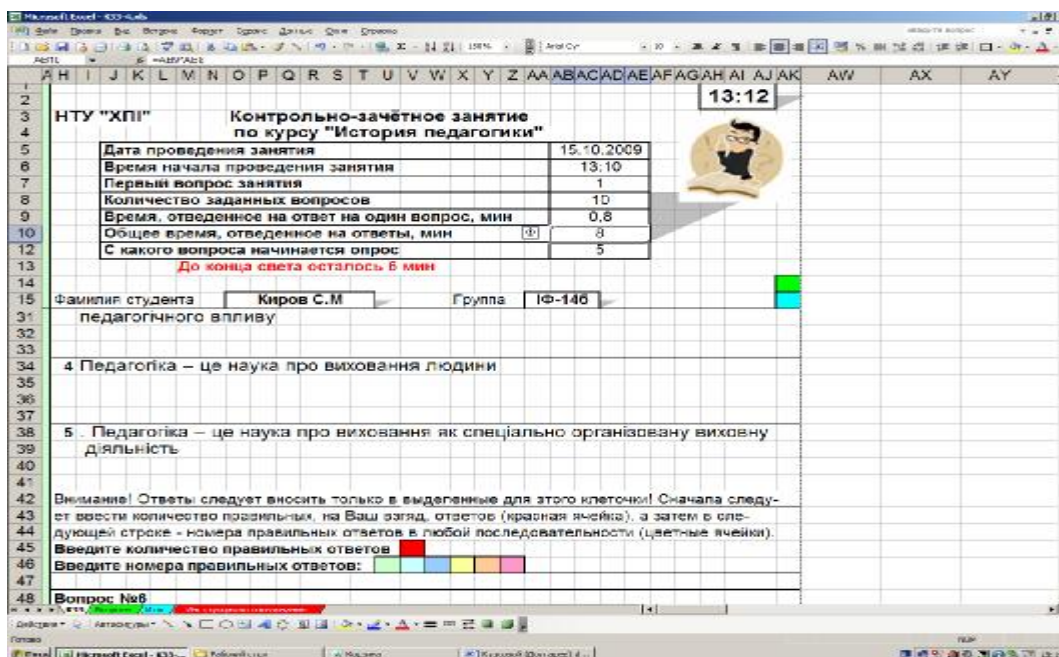


Рисунок 3 – Клітинки для вводу відповідей на питання

На другій сторінці розміщуються питання, можливі відповіді на ці питання та кількість балів за кожен правильну відповідь (рисунок 5).

Після вводу запитань цю сторінку бажано закрити, встановивши пароль, аби студенти не змогли піддивитись вірної відповіді.

Після закінчення відповіді студент може на сторінці «Итог» може побачити результат проходження тесту (рисунок 6). При підсумовуванні тестування комп'ютер виведе на екран монітора наступні відомості: дату проведення заняття, прізвище студента, учбову групу, кількість заданих питань та кількість позитивних відповідей, середній бал відповідей та ефективність проходження тестування. Під останнім показником розуміють кількість відсотків позитивних відповідей. Крім того, комп'ютер виведе на екран монітору ще і особисту думку щодо результатів тестування.

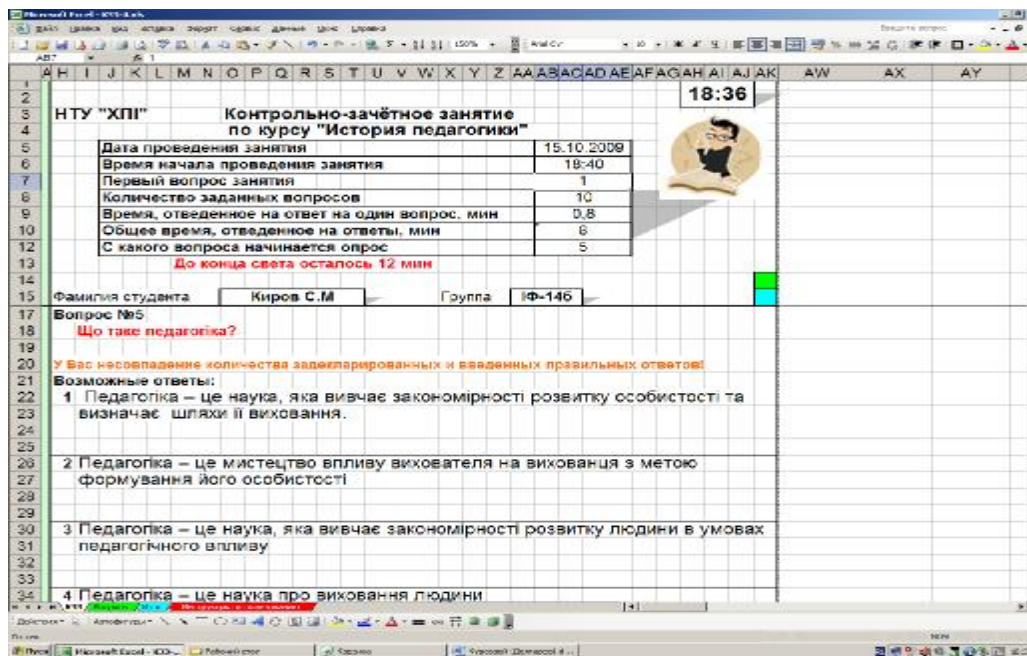


Рисунок 4 – Повідомлення про те, що кількість задекларованих позитивних відповідей на уведених не збігаються

Розроблена програма передбачає створення архіву проведення контрольно-залікових занять, для цього досить перейменувати назву програми, включивши у неї прізвище студента та дату, наприклад, «Міщенко 24 жовтня», після цього перемістити цю програму у спеціально створену теку. У цю ж теку буде поміщена спеціальна скануюча програма, яка за наказом викладача може створити спеціальне досьє на студента, у якому будуть наступні відомості: кількість проведених занять, кількість заданих питань та отриманих позитивних відповідей середній бал студента.

На окремій сторінці розміщено інструкцію щодо користування програмою.

При розробці цієї програми основною метою було не тільки перевірити рівень знань студентів, але і зробити так, щоб ця перевірка була об'єктивною, тобто запобігти спробам студентів отримати позитивну оцінку несправедливими засобами. Найбільш, з мого погляду, поширеними такими засобами бути слідуючі:

- Списування;
- Вгадування відповідей;
- Групове списування

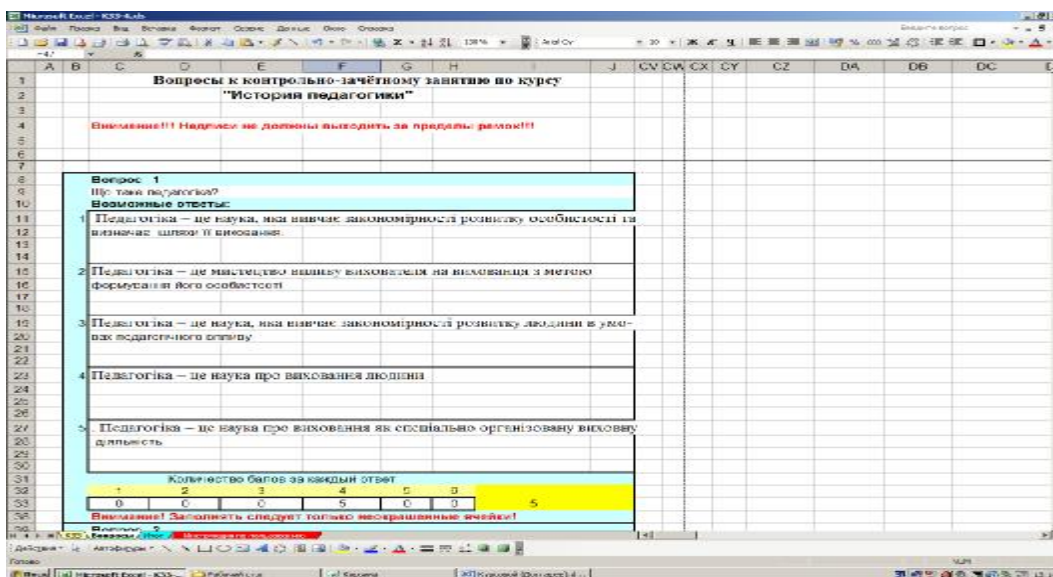


Рисунок 5 – Сторінка вводу запитань

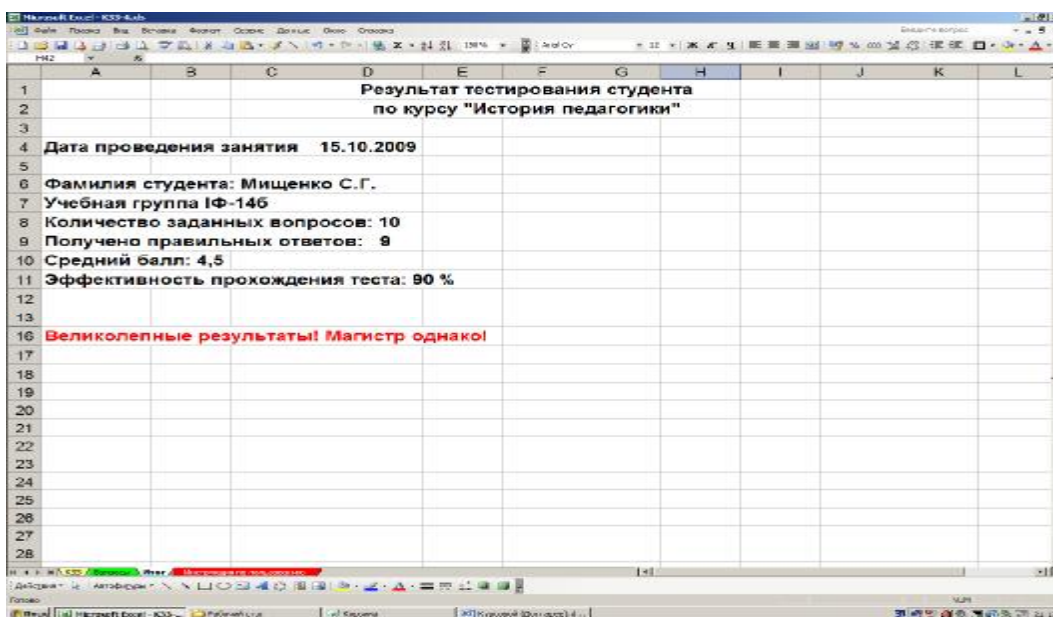


Рисунок 6 – Ітоги тестування

При розробці програми комп'ютерного контролю знань ми спробували вирішити ці проблеми.

По-перше, боротьба з примітивним списуванням (або підглядання до конспектів, підручників та інших офіційних та неофіційних посібників). Для того, щоб скористуватися таким засобом для здобуття не зовсім праведним шляхом більш-менш задовільної оцінки, потрібно досить багато часу що знайти потрібну відповідь у підручнику, виділити головне, що може увійти до відповіді та, звичайно, внести відповідь до тестового завдання. Тому метод боротьби з цим ганебним явищем напрошується сам собою: обмежити час, який має студент для відповіді. Для цього викладач вводить у таблицю час початку проведення КЗЗ та

кількість хвилин, що виділяється на відповідь на одне питання. Як тільки вказане число буде перевершено, питання та ймовірні відповіді на них, що розміщуються на сторінці КЗЗ зникають. Щодо спроби студентів вгадати відповіді, то з цим явищем можливо боротися шляхом багаторазового повторення питань. Тому, якщо студент один раз вгадає відповідь, то де гарантія, що він її вгадає вдруге, втретє...? Це можливо зробити або автоматично (перед початком заняття викладач у прихованій строці таблиці вихідних параметрів проведення заняття встановлює коефіцієнт кратності (тобто кількості повторів одних і тих же питань), або при підготовці до проведення занять складе і введе питання у сторінку ВОПРОСЫ таким чином, що вони будуть повторюватись (робиться це застосуванням операції копіювання).

Крім того, нами була проведена експеримент, метою якого було визначення, яка мінімальна кількість питань повинна бути у подібному завданні, аби студент не зміг отримати позитивну оцінку (тобто хоча б трійку) виключно шляхом вгадування відповідей. Для цього групу студентів, яка ще не приступала до вивчення курсу «Опір матеріалів» залучили до тестування з вищезгаданою дисципліни. Усіх студентів розбили на невеличкі групи, яким дали різну кількість запитань – 5, 10, 15 і більш. Мета студентів була отримати позитивну оцінку апріорно не знаючи правильної відповіді. У ході проведення експеримента з'ясувалось, що для того, щоб гарантовано виключити «ефект вгадування» досить, щоб завдання складалось з 10 - 15 питань. Щодо терміну терміну «групове списування», то під цим підрозумівають наступне:

Для проведення тестування задля об'єктивного оцінювання знань студентів необхідно, щоб усі вони відповідали на одні і ті ж запитання. Тому при проведенні тестування у комп'ютерному класі можливе утворення ситуації, коли на початку заняття, коли у всіх студентів на екрані комп'ютера з'являється одне і те ж питання, хтось із самих розумних вигукне: «На перше питання - вірна відповідь №3!». І тоді усі дружно тиснуть на клавішу 3 і отримують (зовсім не заслуговано!!!) позитивну відповідь. Протиставити цій студентській хитрощі можливо лише викладацьку винахідливість, а саме: перед початком занять викладач у таблиці вихідних даних (рисунк 1) у строці «С якого вопроса начинается опрос» на кожному комп'ютері встановлює свій номер, сховавши цю строку стандартною процедурою та ще поставивши пароль. Аби студенти не здогадалися про цій підступний маневр викладача, той у блакитній клітинці, що знаходиться в кутку панелі вводу вихідних даних (рисунк 1) ставить код – «1», тоді не зважаючи на порядковий номер питання у реєстрі на сторінці ВОПРОСЫ першого питання, буде стояти номер 1, у другого -2 і так далі, хоча у одного першим питанням може бути питання, що стоїть під номером 5 у переліку питань на сторінці ВОПРОСЫ, а у іншого – 8 питання, хоча на екрані у них усіх буде написано - №1. Тому на усіх комп'ютерах під номерами 1 можуть бути різні питання і якщо знайдеться альтруїст, який захоче допомогти друзям, голосно називаючи вірні (цілком вірні по відношенню до тих питань, що висвітлюються у нього на екрані) відповіді, то він буде оказувати «медвежу послугу» своїм товаришам, у яких під тим ж номерами будуть стояти зовсім інші питання! Цю операцію можливо автоматизувати, увівши у зелену клітинку код «1», що знаходиться в кутку панелі вводу вихідних даних, тоді програма, обробивши прізвище студента і перетворивши його на число, яке визначає, з якого питання починати опитування саме цього студента.

**Висновки.** Одним із засобів, які можуть суттєво поліпшити проведення тестів, є проведення їх за допомогою компютерів. Майбутнє тестування учнів та студентів, на моє глибоке переконання, належитиме комп'ютерним технологіям. У зв'язку з цим, у даній роботі були детально досліджені умови використання комп'ютерних програм тестування,

обмеження, що на них покладаються. Були вивчені старі вимоги для розробки таких програм та сформульовані нові, які дозволяють зробити тестування як омога об'єктивнішими.

На базі вивчених вимог була розроблена практична програма – оболонка, що дозволяє контролювати якість знань, отриманих студентами. Ця програма буде впроваджена у педагогічну практику факультету технології органічних речовин НТУ «ХП», у Харківському коледжі державного університету інформаційно-комунікаційних технологій (ХК ДУІКТ) та у Харківському машинобудівному коледжі (ХМК).

**Список літератури:** 1. *Гречаник О.Є.* Педагогічний контроль навчальних досягнень у умовах особистісно орієнтованого навчання, *Управління школою*, № 29 (185), жовтень 2007 р. 2. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури.— К.: Центр навчальної літератури, 2005.- С. 228-262. 3. *Гадецький М. В., Хлебнікова Т. М.* Організація навчального процесу в сучасній школі: Навч.-метод. посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО.— Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2004.— С. 67-78. 4. *Гронлунд Н. Е.* Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб.— К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005.- 312с. 5. *Зварич І.* Засади педагогічного контролю й оцінювання знань студентів // *Рідна школа*.- 2002.- № 10.- С. 19-21. 6. *Литвиненко В.Ю.* Оцінювання знань французьких учнів у чотирьох основних вимірах педагогічної дії // *Педагогіка і психологія*.- 2006.- № 4 (53).- С. 120-126. 7. *Лозова В. І., Троцько Г. В.* Теоретичні основи виховання і навчання.— Х.: ОВС, 2002.- С. 361-382. 8. *Локшина О. І.* Світові тенденції розвитку оцінювання навчальних досягнень учнів // *Педагогіка і психологія*.— 2006.— №4(53).-С. 109-119. 9. *Ляшенко О. І., Стучинська Н. В.* Оцінювання успішності студентів за модульного вивчення фундаментальних дисциплін у медичному університеті: перший досвід: помилки та досягнення // *Педагогіка і психологія*.— 2006.— № 4 (53).-С. 29-41. 10. *Мокров О. М.* Тестовий контроль теоретичних знань студентів інститутів фізичної культури.— Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01.- Х., 1995.- 23с. 11. *Романов А.* Методика підготовки і проведення тестового контролю в навчальному процесі// *Завуч*.— 2001.— № 1 (79). 12. *Слепкань З. І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі.— К.: Вища школа, 2005.- С. 144-159. 13. *Степко М. Ф.* Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шин-карук та ін.; За ред. В.Г. Кременя.— Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2004.-384с. 14. *Аванесов В.С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. ГК СССР по народному образованию. М.:, 1989. 15. *Аванесов В.С.* Форма тестовых заданий. НИИ Гособразования. М.:,1991. 36 с. 16. *Атанов Г.А.* Обучение и искусственный интеллект или Основы современной дидактики высшей школы. Донецк 2002. 504 с. (См также ату книгу на байте <http://ifets.ieee.org/russian> (Библиотека). 17. *Гласс Дж., Стэнли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. Изд-во «Прогресс», М.: 1976, 495 с. 18. *Клыков В.Е., Денисевич Е.В., Денисевич А.В., Филатова Н.Н.* Оболочка для создания тестирующих программ. *Educational Technology & Society* 6(3), 2003. ISN 1436-4522 p116-120. 19. *Королев М.Ф., Пашков В.А.* Особенности программирования текущего контроля знаний./В сб. Новые методы и средства обучения N 1(13). Изд-во «Знание». М.:1991 20. *Левинская М.А.* Автоматизированная генерация заданий по математике для контроля учащихся. *Educational Technology & Society* 5(4), 2002, ISN 1436-4522. p.214-221. 21. *Нейман Ю.М.* Как измерять учебные достижения? //Вопросы тестирования в образовании. №1, 2001. М.:, с.40-56. 22. *Пугачев А.А.* Авторская система

TeachLab CourseMaster. Educational Technology & Society 6 (2). 2003, ISN 1436-4522 p. 94-107. **23.** Пустынникова И.Н. Технология использования экспертных систем для диагностики знаний и умений. // Educational Technology and Society, 4(4), 2001, pp. 77-101. Сайт <http://ifets.ieee.org/russian> (Журнал). **24.** Самыловский А.И. Тест как объективный измерительный инструмент в образовании. // Вопросы тестирования в образовании. №1, 2001, 10-39 с.

А.О. Журавський, А.В. Долгарев, С.Г. Мищенко,  
М.А. Карпенко, Г.В. Кушнарєнко, І.В. Іванова

### **ЕЛЕКТРОННІ ТАБЛИЦІ MICROSOFT EXCEL, КОМП'ЮТЕРНІ ПРОГРАМИ, ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ, ТЕСТУВАННЯ**

Педагогічний контроль є однієї з найважливіших складових навчально-виховного процесу. Тестування – одне з відгалужень педагогічного процесу – має, особливо в останній час, велике розповсюдження завдяки як засіб ефективної перевірки результатів навчання. Широке впровадження у наше життя, у тому числі і у педагогіці, комп'ютерів визвало до життя багато питань та проблем. Однієї з таких проблем – розробки комп'ютерної версії тестування – присвячена стаття.

А.О. Журавский, А.В. Долгарев, С.Г. Мищенко,  
М.А. Карпенко, Г.В. Кушнарєнко, И.В. Иванова

### **ЭЛЕКТРОННЫЕ ТАБЛИЦЫ MICROSOFT EXCEL, КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРОГРАММЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ, ТЕСТИРОВАНИЕ**

Педагогический контроль является одной из важнейших составляющих учебно-воспитательного процесса. Тестирование – одно из ответвлений педагогического процесса – получило, особенно в последнее время, большое распространение как способ эффективной проверки результатов обучения. Широкое внедрение в нашу жизнь, в том числе и в педагогику, компьютеров визвало к жизни множество вопросов и проблем. Одной из таких проблем – разработке компьютерной версии тестирования – посвящена статья.

А.И. Zhuravskiy, A.V. Dolgarev, S.G. Mischenko,  
M.A. Karpenko, G.V. Kushnarenko, I.V. Ivanova

### **SPREADSHEETS of MICROSOFT EXCEL, COMPUTER PROGRAMS, PEDAGOGICAL CONTROL, TESTING**

Pedagogical control is one of major constituents of educational and educate process. Testing – one of branches of pedagogical process – large distribution as method of effective verification of teaching results got, especially lately. Wide introduction in our life, including in pedagogics, computers of vizvalo to life great number of questions and problems. To one of such problems – to development of computer version of testing – the article is devoted.

*Стаття надійшла до редакції 20.01.2010*

**УДК 378.14**

*М.В. Зуєва,*



*м. Харків, Україна*

## ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

**Постановка проблеми.** Процес реформування вищої освіти вимагає від викладача вміння переорієнтувати власну діяльність на розвиток особистості студента, зокрема, формування в нього необхідних для життя та професійної діяльності компетентностей. “Нині перед вищою школою стоїть дилема: або штампування функціонерів, або розвиток особистості. Від вибору в цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві: у першому випадку вища освіта плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток”[2, с. 134]. Лише за умови повноцінного особистісного розвитку в студентські роки молодий педагог зможе на практиці у школі реалізувати особистісно орієнтований підхід до своїх вихованців, стати для них другом, партнером, довіреною особою. Щоб навчання у ВНЗ допомогло студенту стати яскравою та цікавою для учнів особистістю, потрібне його повноцінне включення в творчу результативну навчальну та особистісну взаємодію з масштабними особистостями, якими мають бути викладачі вищого навчального закладу.

Нормативно-змістовим регулятором такої взаємодії має стати педагогіка співробітництва, що ґрунтується на моральних засадах.

Вагомий внесок у розробку проблем взаємин, норм спілкування, умов вироблення ефективної взаємодії між учителем та учнем було зроблено за радянський період завдяки науковим працям та педагогічній діяльності таких всесвітньо відомих педагогів, як Ш.О.Амонашвілі, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський. Було показано значення особливостей ціннісних орієнтацій педагога для вирішення навчально-виховних завдань, наголошено на необхідності гуманного ставлення та поваги до особистості вихованця, вияві щодо нього справедливості, принциповості, толерантності, емпатії. [3, с. 41]

**Мета** полягає в розкритті різних аспектів проблеми взаємодії викладачів зі студентами та аналізуванні сучасної організації навчального процесу з позицій можливостей розширення технології педагогічної взаємодії.

Зростаючий динамізм економічних і соціальних процесів, відмирання старих і народження нових професій, істотні зміни у змісті тих, що продовжують існувати, широкий попит на творчість, підвищену особисту відповідальність кожного індивіда на сучасному етапі створення міцних засад державності в Україні – все це створює нагальну потребу реформування освіти в гуманістичному напрямі.

Специфіка педагогічної діяльності, на наш погляд, визначається взаємною зумовленістю діяльності педагога та діяльності студента. Аналіз цих двох діяльностей у відриві одна від одної втрачає будь-який сенс. Ефективність діяльності викладача визначається продуктивністю навчання студента, тому викладач як суб’єкт педагогічної діяльності та студент як суб’єкт навчальної діяльності тісно пов’язані. Суб’єктність педагога передбачає ставлення викладача до студента як до самоцінності і як до суб’єкта його власної навчальної діяльності та ставлення викладача до себе як до суб’єкта власної педагогічної діяльності. Взаємозумовленість (взаємозв’язок) цих ставлень складає специфіку суб’єктності педагога. Предметна діяльність педагога є засобом цього взаємозв’язку. Суб’єктність викладача впливає на розвиток особистості студента. Але, нажаль, більшість викладачів метою своєї праці вважають передачу студентам певної суми знань, розуміючи такий взаємозв’язок як інформаційний обмін. Такі педагоги вважають інформаційну насиченість та методичну грамотність завданням професійного саморозвитку. Проблеми розвитку особистості викла-

дача та власні особистісні зміни вони не беруть до уваги в своїй професійній діяльності. Ознаками професіоналізму педагога є методична компетентність та ерудованість викладача.

Для успішного здійснення конструктивної взаємодії зі студентом у викладача мають бути розвинені наступні структурні компоненти його особистості:

Таблиця 1

Компонент	Критерії, показники розвитку суб'єктності педагога
1	2
Мотиваційний	Відображає спрямованість особистості на педагогічну діяльність та її успішне здійснення, забезпечує позитивне ставлення викладача до педагогічної творчості та проявляється у задоволеності педагогічною професією, у прагненні до самоосвіти, активній участі в методичній та науково-дослідній роботі.
Змістово-процесуальний	Передбачає наявність динамічної системи знань з основ педагогіки й психології творчості; цей компонент відображає рівень сформованості пізнавальних, комунікативних, організаційних умінь, які мають вирішальне значення для результативного збагачення творчого потенціалу студента.
Емоційно-вольовий	Здатність особистості концентрувати власні творчі зусилля, що проявляється в самокритичності, цілеспрямованості, вимогливості, а також уміння викладача співпереживати, стати на позицію студента, досягнути його внутрішній світ.
Конструктивний	Наявність інтелектуальної ініціативи, надситуативного рівня педагогічного мислення, педагогічного передбачення.

У зв'язку з тим, що істинний сенс свого життя людина відкриває лише в інших людях, основу навчально-виховного процесу становить людинознавча парадигма. За цих умов, гуманістичний підхід до розвитку студента може здійснюватися на основі реалізації базових загально методологічних принципів.

Пріоритетним загальнометодологічним принципом є побудова освітнього процесу з позицій особистісно-орієнтованого підходу. В рамках цього підходу гуманістична діяльність викладача є більше продуктивною, чим більше вона індивідуальна і корелює з індивідуальним образом світу студента, чим більшою мірою він долучається до високих соціокультурних ідеалів. У свою чергу, гуманізація освітньої діяльності студента також передбачає його максимальну індивідуалізацію.

Сьогодні відбувається становлення суб'єкт – об'єкт – суб'єктної концепції освітньої діяльності. Саме суб'єкт – об'єкт – суб'єктна взаємодія, обумовлена онтологічно, потребує високої емпатії й рефлексії педагога. Така взаємодія не може відбуватися на «непідготовленому ґрунті», вона потребує ретельної, не екзєстивної, а інтенсивної підготовки – глибокого проникнення у внутрішній світ особистості й світ класу, такого педагогічного проникнення, яке забезпечить прийняття педагогічних впливів (те, на що розраховує кожен викладач незалежно від стажу роботи у своїх мріях) студентів, які спілкуються з педагогом.

На подолання недоліків традиційного навчання спрямована педагогіка співробітництва – «напрямок педагогічного мислення і практичної діяльності, мета якого демократизація й гуманізація педагогічного процесу».



Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами *«педагогічна взаємодія»*, *«педагогічне співробітництво»*, *«педагогічне партнерство»*. Взаємодія — це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія. Разом — означає не сумарно, а взаємодоповнюючи.

Педагогіка співробітництва набуває популярності в сучасній європейській освіті, яка своєю головною метою вважає надання особистості потужної життєвої мотивації, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації.

На думку деяких авторів, сутність педагогічного процесу полягає у співробітництві педагога зі студентом. Для таких педагогів характерні доброзичливе ставлення до суб'єктів навчання, прагнення адекватно оцінити їхні можливості, збагнути мотиви поведінки, стимулювати творчість, особистісне зростання і гідність, а також здатність підтримувати соціально сприятливий морально-психологічний клімат у навчальній групі.

Педагогіка співробітництва пройшла широку дослідну апробацію. Тисячі педагогів перевіряли доцільність упровадження її схем у різноманітних умовах початкової, загальної середньої, вищої школи.

Як відомо, найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною та самодіяльною особистістю. Саме в цьому полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. У процесі навчання розвиваються або нівелюються самооцінка, самоповага, толерантність, самостійність, відповідальність, прийняття точки зору інших, уміння дискутувати чи відстоювати свої переконання. Тому те, як ми навчаємо, має не менше значення, ніж те, чого ми навчаємо.

У скандинавських країнах педагогіку співробітництва називають педагогікою діалогу, яка орієнтується на принципи педагогічного досвіду бразильського педагога Паоло Фрейре. Сутність такого діалогу полягає в гнучкій зміні орієнтації педагогічного впливу на учнів, який здійснює викладач, виходячи із моральних принципів і загальнолюдських цінностей. Педагогіка діалогу виокремлює викладача як провідну фігуру успішної педагогічної взаємодії зі студентами й покладає на нього відповідальність оперативно враховувати особистісні якості вихованців, що постійно змінюються під впливом ішніх обставин та індивідуального зростання.

Практична реалізація ідей педагогіки співробітництва вимагає ряд об'єктивно необхідних вимог, які враховують політичну культуру, патріотизм у поєднанні з повагою до інших народів і націй, високі моральні якості, суспільну активність, особисті якості.

Процес розбудови сучасної української освіти, що здійснюється у відповідності з вимогами Закону України «Про освіту», Національної доктрини розвитку освіти України в ХХ столітті актуалізує звернення до цінної спадщини вітчизняних освітян. Переосмислення історико-педагогічного досвіду, науково обґрунтована оцінка ідей, поглядів, концепцій визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані й чинники змісту освіти, нові цінності виховного процесу.

Сьогодення життєдіяльності суспільства потребує людей, здатних працювати творчо, у співдружності з іншими, узгоджувати особистісні інтереси і потреби з суспільними

вимогами та реаліями буття. Такі особистості формуються в умовах цілеспрямовано організованого педагогічного співробітництва.

Історія вітчизняної педагогічної думки свідчить, що протягом століть в Україні накопичувався багатий досвід організації педагогічного співробітництва й співдружності учасників освітнього процесу з метою реалізації високих виховних цілей. У цьому досвіді визначне місце посідає постать всесвітньо відомого педагога, гуманіста В. О. Сухомлинського. Розробляючи питання педагогіки співробітництва він ішов власним шляхом. Новий підхід до дитини як до повноцінної особистості, активного суб'єкта навчально-виховного процесу, що пропагував В.О. Сухомлинський, витримав випробування часом. Своєрідність педагогіки співробітництва вченого полягає в тому, що вона стала методологічною базою для педагогічного експерименту і практики навчально-виховного процесу в Павлівській середній школі, де апробувалися педагогічні ідеї, поширені згодом далеко за межами України.

Під впливом загальних демократичних процесів поступово переосмислювалися шляхи розвитку освіти, поширювалася педагогіка співробітництва. Основна ідея – зробити дитину соратником, одноступенем учителів, вихователів, батьків у виховному процесі, рівноправним учасником педагогічного процесу, відповідальним за його наслідки. Особистість вихованця стає центром навчально-виховного процесу. Викладач, вихователь переходить від педагогічних вимог до педагогіки стосунків, дотримуючись гуманно-особистісного підходу, забезпечує єдність навчання і виховання, практично реалізує ідею співдружності учасників освітнього процесу.

У школі В. О. Сухомлинський формував культ людини. Педагог навіть ідею всебічного гармонійного розвитку особистості ототожнював з ідеєю гуманізму, людяності.

Важливою тезою педагогіки співробітництва є те, що викладач має зацікавлювати студентів навчальною діяльністю, а не лише її наслідками, підвищувати інтерес до знань, привчати робити власний вибір і нести відповідальність за нього. Педагогічне співробітництво слугувало запорукою формування нового типу людей, здатних до самостійного мислення, прийняття власних рішень. У цьому полягало не лише освітнє, а й соціальне значення педагогіки співробітництва В. О. Сухомлинського.

Для педагогіки співробітництва значущим є положення В.О. Сухомлинського про гармонію інтересів особистості і колективу. Видатний педагог виступав проти підпорядкування окремої особистості ідеології колективу, виключав будь-які форми конформізму: «як усі, так і я», «колектив завжди має рацію» тощо. Колектив, на думку педагога, стає дієвою силою лише тоді, коли особистість вкладає сили своєї душі в іншу людину, піклується про неї. Взаємна довіра, авторитет особистості на ґрунті добрих вчинків, утворення і збереження кращих традицій спілкування наповнюють ціннісним змістом і одухотворюють життя студентського колективу, стають вагомим стимулом для інтелектуального саморозвитку особистості кожного студента.

Мета освіти – це підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі. Наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісну орієнтованість навчального процесу, його інформатизацію, визначальну важливість освіти у забезпеченні сталого людського розвитку. Процеси навчання та виховання нероздільні, повинні бути послідовними і безперервними. Становлення, професійна освіта і післядипломне удосконалення «педагога нового покоління» не можливі без усвідомлення ним цілісного образу світу. В цьому становленні відбувається визначення особистістю пріоритетних світоглядних позицій. З професійно-педагогічної точки зору в цілісному баченні світу для сучасного викладача суттєвим є гуманне

ставлення до студента, сприйняття розвитку його особистості, спрямованість на студентські потреби і інтереси і відповідно перетворення педагогічного процесу в особистісно-орієнтований. Розвиток особистості студента – основна мета діяльності викладача нашого часу. Підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень > студент > фахівець (бакалавр, магістр). Тому завданням теперішнього часу для педагога є допомога студентові в організації навчальної і інших видів діяльності та чітке розмежування тих видів навчальних робіт, які виконуються в аудиторії та у позааудиторний час. Виховувати студентів викладачам необхідно, насамперед, власним прикладом. Аналіз результатів наукових досліджень свідчить про те, що сьогодні у системі цінностей студентської молоді відбуваються суттєві зрушення. У значній кількості студентів спостерігається негативне ставлення до навчальної, громадської та й будь-якої іншої суспільно-корисної діяльності. Такий стан зумовлений насамперед зниженням мотивації до такої діяльності у попередні роки та невисоким рейтингом більшості професій у їх суспільній ієрархії. Тому виховна робота серед студентів в цілому повинна бути системною, наповненою пошуком нових підходів та форм і структурно об'єднана в систему цілеспрямованих заходів.

Характер взаємин викладача зі студентами визначається основними цілями педагогічної діяльності викладача та мірою їх узгодженості з цілями навчально-професійної діяльності студентів. Цими цілями є:

- 1) організація й керівництво процесом оволодіння студентами програмними професійними знаннями, вміннями й навичками з обраної спеціальності;
- 2) забезпечення студентів всією необхідною для досягнення першої мети інформацією, наочними посібниками та іншими навчальними засобами;
- 3) проведення навчального процесу таким чином, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психологічних і особливо розумових (у контексті своєї спеціальності) здібностей;
- 4) організація, керівництво й здійснення навчального процесу, спрямованого на виховання кожного студента як високоморальної, творчої, активної й соціально зрілої особистості"

**Висновки.** Нагальною потребою реформування освіти в гуманістичному напрямі є зростаючий динамізм економічних і соціальних процесів, відмирання старих і народження нових професій, істотні зміни у змісті тих, що продовжують існувати, широкий попит на творчість, підвищену особисту відповідальність кожного індивіда на сучасному етапі створення міцних засад державності в Україні.

У зв'язку з тим, що істинний сенс свого життя людина відкриває лише в інших людях, основу навчально-виховного процесу становить людинознавча парадигма. Тому, на подолання недоліків традиційного навчання спрямована педагогіка співробітництва – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, мета якого демократизація й гуманізація педагогічного процесу.

Педагогіка співробітництва набуває популярності в сучасній освіті, яка своєю головною метою вважає надання особистості потужної життєвої мотивації, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації.

Головною одиницею навчально-виховного процесу є педагогічна взаємодія, яка передбачає взаємний і плідний розвиток якостей особи викладача і студентів на основі рівності в спілкуванні і партнерства в спільній діяльності.

В ході дослідження було виявлено, що між викладачем та учнями існують партнерські рівноправні стосунки, суб'єкт-суб'єктні відносини, співпраця, співдружність, співпереживання, співтворчість. Вони можливі лише за умови реалізації педагогом інтегруючих стратегій взаємодії, які сприяють конструктивному розв'язанню конфліктів, самоактуалізації та позитивному ро-

звитку людини. При організації взаємодії із студентами викладач вузу повинен уміти відбирати найбільш продуктивні методи навчання, які відображають особливості взаємодії суб'єктів процесу навчання. До них можна віднести методи активного навчання, комунікативний метод і метод переконання.

Викладач, використовуючи стратегію взаємодії, постійно знаходиться із студентами в діалозі. Ця форма спілкування і одночасно спосіб взаємодії, що відрізняється від будь-якого іншого тим, що є дійсним, відкритим спілкуванням між двома людьми, щиро зацікавленими один в одному, дозволяє почати складний процес взаємодії, який передбачає, що всі його учасники знаходяться в положенні взаєморозуміння, тобто усвідомлюють вміст і структуру справжньої і можливої чергової дії партнера, розуміють переживані один одним почуття і настрої, уміють терпимо відноситися до «іншої» точки зору, не проявляючи ні зовнішньої, ні внутрішньої агресії, уміють налаштуватися на емоційно-психологічний світ іншої людини, взаємно сприяють досягненню єдиної мети.

Отже, організація продуктивної взаємодії викладача і студентів на основі діалогу з використанням технології співробітництва сприяє підвищенню ефективності учбового процесу у вищому навчальному закладі, створенню умов для самореалізації, самовизначення особи студента, розкриттю творчого потенціалу особи, формуванню ціннісних орієнтацій і етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній діяльності і звичайно ж зменшенню вірогідності виникнення конфліктних ситуацій між викладачем і студентом.

**Список літератури:** 1. *Долинська Л.В.* Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. – Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України /За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип.26, Т.2. – С.8-11. 2. *Касьяненко М.Д.* Педагогіка співробітництва. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с. 3. *Нові технології виховання.* Відп. Ред. С.В. Кириленко. – К., 1995. – 156с. 4. *Подласий И.П.* Педагогіка. Новий курс. Учебник для студентів педвузів. В 2 кн. – М.: Владос, 1999. 5. *Колтук Л.* Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі // Вища освіта України. – 2007. - №2. – С.77-83.

М.В.Зуєва

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО -ПЕДАГОГІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Стаття присвячена актуальній проблемі організації науково-педагогічного співробітництва у навчально-виховному процесі вищої школи . Мета роботи полягає в розкритті різних аспектів проблеми взаємодії викладачів зі студентами та аналізі сучасної організації навчального процесу з позицій можливостей розширення технології взаємодії.

М.В. Зуєва

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Статья посвящена актуальной проблеме организации научно-педагогического сотрудничества в учебно-воспитательном процессе высшей школы. Цель работы состоит в раскрытии различных аспектов проблемы взаимодействия преподавателей со студентами и анализе современ-

ной организации учебного процесса с позиций возможностей расширения технологии взаимодействия.

M.Zueva

### THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL COOPERATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the urgent problem of organization of scientific-pedagogical cooperation in the educational process of higher education. The aim of this disclosure the various aspects of the interaction of teachers with students and analysis of the modern organization of the educational process from the standpoint of possibilities for the expansion of technology interaction.

*Стаття надійшла до редакції 1.02.2010*

УДК 653:004 (075)

*В.М. Кобися  
м. Вінниця, Україна*

### ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Дослідження застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій в освіті ведуться вже більше 60 років. Система освіти, мабуть, завжди була дуже чуйною до впровадження в навчальний процес інформаційних технологій, що базуються на програмних продуктах найширшого призначення і комп'ютерних засобах. У навчальних закладах нині успішно застосовуються різні програмні комплекси - як відносно доступні (текстові і графічні редактори, засоби для роботи та підготовки комп'ютерних презентацій), так і складні, часом вузькоспеціалізовані (системи програмування, системи управління базами даних, системи штучного інтелекту, системи обробки інформації та прийняття рішень). Але ці програмні засоби, як свідчить практика, ніколи не забезпечували всіх потреб викладачів, а особливо у системі професійно-технічної освіти.

Ринок засобів комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання бурхливо розвивається разом з розвитком техніки і технологій, але усі чи майже усі засоби і технології в першу чергу направлені на самостійне вивчення матеріалу або на допомогу викладачеві у способах доведення інформації до учнів. У будь-якому випадку учень повинен мати високу мотивацію до навчання і бажати самостійно вивчати матеріал [1, с.34].

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз попередніх досліджень свідчить про те, що висвітлення проблем та перспектив використання комп'ютерно-орієнтованих технологій у навчальному процесі досліджували І. Булах, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Конєва, І. Роберт, Н. Тализіна; дидактичні і психологічні аспекти застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання знайшли відображення у працях В. Безпалька, Ю. Машбиця, А. Пишкала, І. Синельник, С. Смирнова, О. Співаковського та ін., а принципи застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в ході вивчення різних дисциплін досліджувалися О. Афанасьєвою, Л. Глобою, Р. Гуревичем, М. Козяром, Ю. Лук'яненком, С. Росохою, та ін., значний науковий потенціал накопичено

в галузі методики використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі, що досліджували Р. Вільямс, О. Гокунь, К. Маклін, В. Каймін.

Проте, в сучасній науковій літературі недостатньо розкрита роль впливу засобів проектування комп'ютерно-орієнтованих технологій на якість підготовки фахівців у професійно-технічній освіті.

**Актуальність проблеми** інтеграції комп'ютерно-орієнтованих технологій у професійно-технічну освіту зумовлена потребами практики, насамперед, професійними проблемами одержання практичних навичок роботи як основної мети професійно-технічної підготовки кваліфікованого робітника чи молодшого спеціаліста.

**Мета дослідження.** У даній статті нашою метою є розкриття, в теоретичному аспекті, особливостей застосування засобів проектування комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах.

Аналіз реального стану системи фахової підготовки учнів у професійно-технічних та вищих професійних навчальних закладах вказує на гостру суперечність між сучасними вимогами суспільства до професійної підготовки кваліфікованого робітника чи молодшого спеціаліста, здатного застосовувати інноваційні досягнення комп'ютерно-орієнтованих технологій у власній творчій професійній діяльності, і практикою підготовки учнів у системі професійно-технічної освіти [2, с.46].

За матеріалами до підсумкової колегії МОН України 22 серпня 2008 року сучасний стан інформатизації ПТНЗ України можна охарактеризувати такими показниками:

- Забезпеченість навчальними комп'ютерними комплексами в цілому по Україні - 97%, сільська місцевість - 87%.
- Підключення до Інтернету: в цілому по Україні - 70%, сільська місцевість - 55%.
- Кількість педагогічних програмних засобів (ППЗ) для ЗНЗ, що схвалені МОН України - понад 140 найменувань, серед яких понад 100 ППЗ розроблені за кошти державного бюджету [3].

Розробка ППЗ для вивчення спеціальних дисциплін учнями ПТНЗ на всеукраїнському рівні не ведеться. Створенням таких програмних комплексів займаються викладачі-ентузіасти для власного використання, або в межах обласних методичних комісій та Інститутів підготовки та перепідготовки педагогічних працівників.

Особливістю використання комп'ютерно-орієнтованих технологій у системі професійно-технічної освіти є кінцева мета навчальної діяльності – вироблення практичних вмінь та навиків виконання основних операцій подальшої професійної діяльності. Звідси випливає основна вимога – поряд із наданням доступу до інформації комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання та технології повинні сприяти виробленню практичних навичок роботи. З цією метою в ПТНЗ поряд із використанням поширених у загальноосвітніх навчальних закладах педагогічних програмних продуктів використовуються комп'ютерні моделі, тренажери, імітатори. Основне їх завдання – максимально підготувати учня до умов майбутньої професійної діяльності. Надати додаткові відомості не лише про роботу та результати використання автоматизованих систем, а й розглянути принципи їх функціонування, потреби в обслуговуванні та супроводженні.

Виходячи з цього педагогічні програмні засоби із спеціальних дисциплін обов'язково містять велику кількість демонстраційних матеріалів, що стосуються програмних продуктів автоматизації роботи кваліфікованого робітника, інструкційні матеріали, технологічні карти, відеофрагменти виконання основних операцій на робочому місці. Для створення таких педагогічних програмних засобів чи навчальних ме-

тодичних комплексів дисциплін поряд із стандартними програмами для проектування та реалізації текстових і графічних документів використовуються універсальні програми для створення відеоматеріалів та відеопрезентацій.

Не секрет, що професійно-технічні навчальні заклади сьогодні не настільки забезпечені комп'ютерною технікою, щоб у кожному кабінеті був розміщений мультимедійний навчальний комплекс чи хоча б комп'ютер для демонстрацій. Через це використання комп'ютерно-орієнтованих засобів та технологій не завжди можливе без додаткових технічних чи програмних комплексів. Одним із варіантів розв'язання проблеми технічного забезпечення процесу демонстрації відеоматеріалів є переведення їх із формату комп'ютерно-орієнтованих у формат відео. Адже відео можна демонструвати і за допомогою персонального комп'ютера, при його наявності, і за допомогою звичайного телевізора із DVD-програвачем, що на сьогодні є набагато дешевшим варіантом.

Створити такі матеріали можна за допомогою програм для захоплення і запису відеопотоку з екрану монітора. Таким же чином можна перевести у відеоформат і комп'ютерні презентації, flash-ролики з поширених педагогічних програмних засобів, тощо.

Однією з найбільш розповсюджених програм такого типу є Windows Movie Maker (рис. 1). За допомогою програми цієї програми можна записувати відеоінформацію та аудіоматеріали на комп'ютер у відеофайл. Щоб розпочати запис, пристрій відеозапису має бути правильно підключений і виявлений на комп'ютері програмою **Windows Movie Maker**.

До пристроїв аудіо- і відеозапису та джерел, які можна використовувати в роботі, відносяться цифрова відеокамера (DV), аналогова камера або відеомагнітофон, веб-камера, плата ТВ-тюнера або мікрофон. Можна записувати зміст у вигляді прямої передачі або з відеокасети.

Під час запису відеоінформації та звуку в програмі Windows Movie Maker можна користуватися майстром відеозапису.

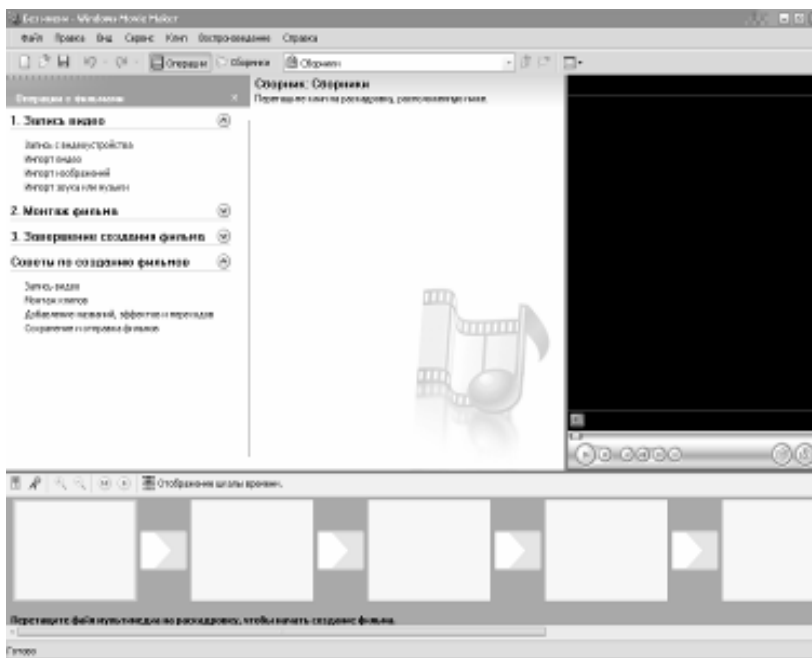


Рис. 1. Інтерфейс програми Windows Movie Maker.

З програмою поставляється зовнішній конвертер .avi у .swf під назвою SWF Producer. З його допомогою можна конвертувати в Flash будь-яке наявне відео. Не обов'язково, щоб воно було записане в CamStudio.

За допомогою програми Windows Movie Maker можна імпортувати існуючі файли мультимедіа, які підтримуються програмою Windows Movie Maker, для використання їх в проекті. Файли, які можна імпортувати, можуть зберігатися на жорсткому диску комп'ютера, загальному мережевому ресурсі, компакт-диску або знімному носіїві. При імпортуванні файлів в програмі Windows Movie Maker можна обробляти один або відразу кілька файлів.

Ще однією з програм такого типу є RenderSoft CamStudio – програма, яка призначена для запису екранної діяльності в стандартних .avi відеофайлах (рис. 2). За допомогою RenderSoft CamStudio можна створювати відеофайли із записом усіх елементів діяльності - переміщення курсора, запуск програми, друкування тексту, натиснення кнопок або вибір пунктів меню.

Програму RenderSoft CamStudio використовують для:

- демонстрації особливостей нового програмного забезпечення;
- створення фільмів, для використання в навчальній діяльності;
- відстеження роботи програми, яка виконується тривалий час;
- записування послідовності кроків, які викликають дефекти в неякісному програмному забезпеченні;
- запису кінофільму.





Рис. 2. Інтерфейс програми RenderSoft CamStudio.

Для керування роботою програми використовують команди меню або кнопки головних панелі інструментів.

Відеофайли, створені RenderSoft CamStudio, зберігаються в стандартному форматі .avi (звукове відеочергування), який використовується у багатьох додатках Windows, що підтримують відео. Це гарантує максимальну сумісність з іншим програмним забезпеченням і можливість легко редагувати вихідний сигнал з RenderSoft CamStudio редактором відео третьої сторони.

Відеофільм, створений за допомогою RenderSoft CamStudio фактично є послідовністю точкових кадрів. Чим більша кількість кадрів, тим кращим є вихідне зображення, проте, це також викликає різке збільшення розміру файлу відеофільму. Можливості розглянутих вище програмних продуктів різні: Windows Movie Maker дозволяє створювати відеоматеріали на основі існуючих фото та відео, а RenderSoft CamStudio дозволяє записувати у відеофайл зображення із екрану монітора.

Поряд із описаними вище програмами існує Camtasia Studio (розробник: TechSmith Corporation). Вона є лідером серед програм для створення презентацій та інтерактивних навчальних відеоматеріалів (рис. 3), дозволяє здійснювати запис зображення з екрану та фіксувати події, які відбуваються на екрані комп'ютера у відеофайл. В результаті створюється відеоролик, який має авторський звуковий супровід і демонструє послідовність дій з виконання завдання за допомогою будь-якого програмного забезпечення, яке встановлено на персональному комп'ютері.

Сфера застосування Camtasia Studio різноманітна. Програма може використовуватись в п'ятдесяти різних ситуаціях: для створення інтерактивних файлів довідки, демонстрації нових можливостей програм, для запису демонстраційних роликів застосування комп'ютерних програм тощо. Camtasia Studio – це програма, яка дозволяє створювати інтерактивні відеоматеріали для демонстрації роботи з програмним забезпеченням під час лекційних, практичних та лабораторних занять.

Головне вікно програми Camtasia Studio має вигляд наведений на рис. 3. Складовими вікна, крім звичайних елементів Windows-вікна, є Список завдань, Робочий стіл, Відеоплеєр та Шкала часу.



Рис. 3. Головне вікно програми Camtasia Studio

Програмне середовище Camtasia Studio є пакетом утиліт для створення, редагування та запису на диск знятого з екрана комп'ютера матеріалу.

**Висновок.** Використання описаних програм дозволяє зняти пряму залежність між наявністю комп'ютерної техніки та можливістю проведення демонстрацій на теоретичних та практичних заняттях. Усі розглянуті вище програми можна знайти у мережі Internet з русифікованим меню і використовувати безкоштовно (принаймі демо-версію). Разом з тим програми такого типу дозволяють учителям створювати матеріали для супроводження навчального процесу самостійно відповідно до календарно-тематичного планування та спеціалізації.

**Список літератури:** 1. Данилова О. Мультимедіа власноруч: текст, графіка, аудіо, анімація, відео / О.Данилова, В.Монако, Д.Монако. – К.: Вид.дім «Шкільний світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 120 с. 2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пос. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.К. Петров / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр „Академия”, 1999. - 224с. 3. <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=kolegia>

В.М. Кобыся

### **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуті особливості використання комп'ютерних технологій в професійному навчанні, використання спеціального програмного забезпечення для створення відеоматеріалів і супроводу процесу навчання.

В.М. Кобыся

### ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены особенности использования компьютерных технологий в профессиональном обучении, использование специального программного обеспечения для создания видеоматериалов и сопровождения процесса обучения.

V. Cobisya

### FEATURES OF THE USE OF FACILITIES OF PLANNING OF THE COMPUTER TECHNOLOGIES OF TEACHING ARE IN SYSTEM OF TRADE EDUCATION

The features of the use of computer technologies in the vocational training, use of the special software for creation of video data and accompaniment of teaching process are considered in the article.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2010*

**УДК 378.14**

*Г.О. Кононова  
м. Харків, Україна*

### ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ

Найважливішою умовою підвищення якості підготовки будь-якого фахівця є успішне проходження професійної практики, для ефективного проведення якої необхідна чітка організація.

Виробнича діяльність студентів на практиці повинна нести навчальне навантаження й задовольняти таким вимогам навчального процесу, як відповідність розв'язуваних завдань майбутньої професійної діяльності фахівця, поступове ускладнення виконуваних завдань у міру росту обсягу одержуваних знань.

У Законі України «Про освіту» відзначається, що професійна практика – частина професійної підготовки фахівців, що проводиться у відповідних організаціях, що є базами практик, і спрямована на закріплення знань, отриманих у процесі навчання в організаціях освіти, придбання практичних навичок і освоєння передового досвіду. Для проведення практики установа освіти визначає бази практики та погоджує з останніми програми й календарні строки проходження студентами практики.

Професійна практика в системі професійної підготовки фахівців з інформаційних систем є органічною частиною навчально-виховного процесу у вузі, забезпечуючи з'єднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій із практичним розв'язанням задачі за допомогою обробки інформації на комп'ютері.

Практика проводиться відповідно до мети практичного додатка й закріплення придбаних теоретичних знань студентами в процесі навчання й перетворення цих знань в уміння та навички професійної діяльності, у практичній роботі на конкретному робочому місці і за конкретними напрямках діяльності. Студенти повинні проявляти самостійність, ініціати-

ву, наполегливість і в той же час високий рівень творчого та креативного підходу, напрацьовувати навички комунікативного спілкування в колективі.

При визначенні мети, завдань, змісту організації професійної практики враховані вимоги навчального плану інформаційних спеціальностей, рівень підготовленості студентів за вивченими у вузі дисциплінами, а також можливості реалізації програми практики в умовах сучасної організації інформаційної технології.

Для проходження практики необхідно попереднє вивчення наступних базових навчальних дисциплін: «Економіка та організація інформаційного виробництва», «Проектування інформаційних систем», «Комп'ютерні мережі», «Програмування на MSSQL», «Адміністрування баз даних» тощо.

Організація професійної практики полягає в наступному. Перед початком практики на кафедрі студентові видається щоденник практики з напрямком на професійну практику, адресованим керівникові організації, у якій студент буде проходити практику.

Відповідно до вимоги навчальної програми підготовки фахівця або бакалавра, Держстандарту, керівник видає студентові індивідуальне завдання на практику та допомагає скласти календарний план роботи на період практики. Індивідуальне завдання заноситься в щоденник практики й підписується науковим керівником. Календарний план затверджується у керівника практики підприємства з інформаційних технологій.

По закінченні практики студент повинен надати на кафедру наступні документи: заповнений щоденник з відгуком керівника практики (відгук повинен містити опис проробленої студентом роботи, загальну оцінку якості його професійної підготовки, уміння контактувати з людьми, аналізувати ситуацію, працювати зі статистичними даними й т.д.). Щоденник повинен бути завірений підписом відповідальної особи та круглою печаткою; звіт по практиці.

Звіт по практиці підписується студентом, перевіряється і візується керівником практики, захищається перед керівником практики та завідувачем кафедрою. На підставі результатів захисту звіту, відгуку з місця проходження практики, а також ведення щоденника студентові виставляється оцінка по практиці.

Виконання студентом індивідуального завдання є найважливішим етапом проходження виробничої практики, що розвиває самостійність у роботі, що розширює кругозір і дозволяє застосувати отримані у вузі теоретичні знання для розв'язання конкретних задач. Крім того, виконання індивідуального завдання розвиває творчі здатності майбутніх фахівців, активізує форми й методи їхньої роботи на підприємстві з інформаційних технологій.

Чітко сформульовані завдання дозволяють легко контролювати хід практики, оперативно вносити зміни при мінімальному погіршенні якості її проходження.

Підприємства з інформаційних технологій являються тією основною матеріальною базою, на якій проводиться професійна практика студентів і для якої вуз готує фахівців. Це створює взаємну зацікавленість у якісному та ефективному проведенні професійної практики студентів. На базі вмілого та раціонального сполучення навчальних цілей практики та потреб виробництва можна здійснювати ефективну практичну підготовку, прищепити студентам любов і постійний інтерес до своєї професії.

При виборі бази практики доцільно використовувати оптимальну кількість об'єктивних критеріїв, що оцінюють найбільш важливі сторони підприємства, як бази практики студентів. До таких критеріїв належать:

- відповідність профілю основного виробництва підприємствам спеціальності навчання студентів;
- забезпечення кваліфікованим керівництвом;

- оснащеність підприємства сучасним обладнанням;
- застосування прогресивних і альтернативних методик;
- можливість збору в період практики матеріалів для курсового та дипломного проектування.

Діяльність студента у виробничих умовах повинна бути чітко визначена та спланована викладачем заздалегідь, виходячи з вимог навчального процесу та можливостей бази практики. Програма практики – це, насамперед, план діяльності студента на підприємстві з інформаційних технологій.

Таким чином, чітка організація діяльності студентів на практиці сприяє формуванню стійкого інтересу до майбутньої професії, придбанню необхідних практичних умінь і навичок для самостійної роботи на підприємстві з інформаційних технологій, формуванню уміння використати знання, придбані у вузі.

Однак організація професійної практики студентів інформаційних спеціальностей вузів на підприємствах з інформаційних технологій у сучасних умовах має певні проблеми. Основним споживачем послуг вузів, що здійснюють підготовку професійних кадрів в галузі інформаційних технологій, повинні бути підприємства з інформаційних технологій. Одним з варіантів реалізації такого роду зв'язку служить професійна практика студентів. Але тут важливо, щоб студенти дійсно працювали, а не тільки приходили читати книжки та писати курсові. Прикладом вдалої програми практики можна назвати наступне: студенти 3-го курсу три дні в тиждень проводять на базовому підприємстві, 5-го курсу – чотири дні, 6-го курсу – весь робочий тиждень. Після такого навчання студенти виходять готовими фахівцями з інформаційних технологій, а іноді і менеджерами проектів.

На сучасному етапі підготовки фахівців з інформаційних технологій існує наявність певного розриву між рівнем академічної підготовки та практичних вимог до фахівців з інформаційних технологій. Цей розрив є цілком природним. Потрібно будувати додатковий міст між виробництвом і освітою. Але виникають два питання. Перше – як оптимально реалізувати цей проект? Друге – як забезпечити стійкість моста під час його експлуатації?

Мости потрібно наводити із двох боків, і активність вузів тут більш важлива, тому що «берег» галузі з інформаційних технологій має тенденції «відсуватися» відповідно до розвитку самих інформаційних технологій. Останнім часом тема модернізації вузівської освіти з інформаційних технологій обговорюється досить часто, але при цьому практично не обговорюється ключове питання: що ж є внутрішнім стимулом саморозвитку вищої школи в сучасних ринкових умовах?

У цей час вузи не тільки зняли із себе відповідальність за працевлаштування своїх вихованців, але й, поступово, за відповідність їхньої підготовки вимогам індустрії. Кажучи про організації професійної практики, звичайно маються на увазі два учасники – вузи й підприємства, причому останні звичайно позиціонують себе клієнтами на академічному ринку. Однак це було вірно лише в часи соціалізму, сьогодні це не так – споживачами послуг вузів являються студенти, щоправда, саме їхньою думкою із цього приводу ніхто особливо й не цікавиться.

Як наслідок, підприємства з інформаційних технологій починають зазнавати наростаючих труднощів з підбором кадрів і тому можуть на практиці усвідомити роль професійної практики в підготовці фахівців з інформаційних технологій. Протягом останнього часу тему підготовки студентів найбільше активно обговорювали представники компаній з інформаційних технологій, розробників програмного забезпечення, особливо із сегмента замовлених розробок, які вважають, що недостача кваліфікова-

них фахівців є одним з найважливіших стримуючих гальм на шляху розвитку української софтверної галузі.

Софтверним компаніям потрібні готові працівники, яких можна швидко залучити до виробничого процесу. Але така схема рідко реалізується навіть при прийомі на роботу людей, що мають досвід роботи, зі студентами ж вона взагалі не проходить. Звідси певний рівень претензій – недостатнє знання сучасних інформаційних технологій і продуктів, причому на професійному рівні.

Оскільки компанії дуже мають потребу у фахівцях з інформаційних технологій, випускників-«напівфабрикатів» однаково доводиться приймати на роботу. Але молодий фахівець, що навіть одержав освіту в кращому вузі країни, однаково має потребу в «доробці»: його треба доучувати, учити практиці, на що затрачається багато часу: від 3 до 6 місяців, а для багатьох спеціальностей – порядком 3-х років. Не можна не відзначити також, що знання в сфері інформаційних технологій застарівають дуже швидко, тому, після одержання вищої освіти, ці фахівці однаково повинні постійно підвищувати кваліфікацію.

Для випуску достатньої кількості затребуваних на ринку фахівців необхідно провести ряд робіт зі зміни структури спеціальностей, пов'язаних з інформаційними технологіями, причому вузам це питання треба проробляти обов'язково в щільній взаємодії із провідними компаніями з інформаційних технологій. Цей процес повинен супроводжуватися вдосконалюванням стандартів вищої освіти, наближення їх до світового рівня.

Виділимо кілька діючих кроків розв'язання задачі приведення молодих фахівців з інформаційних технологій до рівня запитів українського ринку з інформаційних технологій:

1. Необхідне зменшення часу, що відводить у вузах на вивчення обов'язкових дисциплін, до 25-30% від загального обсягу. Це могло б допомогти зробити програми навчання більше гнучкими, дати можливість вводити в програму предмети, що містять актуальну інформацію. Для збільшення темпів відновлення навчальних програм важливим кроком може стати також створення механізму міжвузівського обміну розробками, методикою викладання, тому що у різних вузів накопичений певний досвід адаптації програм під потреби ринку.
2. Дуже важливим кроком рішення завдання стає взаємодія Навчальних Центрив, що займаються додатковим, авторизованим навчанням, і вузів. Вузи дають учням фундаментальну підготовку, а навчальні центри допомагають випускникам вузів співвіднести отримані знання з бізнесом-практикою та, при необхідності, оновляти ці знання.
3. Треба організувати залучення фахівців-практиків зі сфери інформаційних технологій до розробки освітніх стандартів і викладання у вузах.
4. Дуже корисною методикою, на жаль, поки що рідко використовуваною, є стажування студентів в компаніях з інформаційних технологій з можливостями наступного працевлаштування або ж спеціальна підготовка студентів під замовлення тієї або іншої компанії з інформаційних технологій.

Можна відзначити як позитивну тенденцію те, що останнім часом вузи стали намагатися коректувати свою фундаментальну освіту під потреби бізнесу. Якщо цей процес буде розвиватися успішно, через кілька років вузи будуть випускати велику кількість студентів, повністю готових до роботи в бізнесах-структурах.

Створення зразкових центрив програмування і інформаційних технологій на базі декількох кращих кафедр і факультетів, повинні визначити високі стандарти підготовки кадрів. Їх необхідно створювати при тих університетах, у яких існують сильні математичні

школи і школи в галузі програмування. Центри повинні насамперед виконувати наступні завдання:

- розробку, експериментальну перевірку і поширення навчальних курсів (лекцій, семінарів, практикумів) та методичних посібників;
- організацію перепідготовки професорсько-викладацького складу кафедр програмування та вищих навчальних закладів, в яких ведеться навчання спеціалістів з інформаційних технологій;
- консалтинг в галузі нових інформаційних технологій для індустрії інформаційних технологій, насамперед для малого бізнесу.

Створення таких центрів потребує значних інвестицій, проте саме ці інвестиції можуть виявитися найбільш ефективними для підйому української економіки на основі створення і випуску продукції високих технологій.

**Список літератури:** 1. Гадецький М. В., Хлебнікова Т. М. Організація навчального процесу в сучасній школі: Навч.-метод. посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ППО.— Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2004.— С. 67-78. 2. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб.— К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005.- 312с.

А.А. Кононова

#### **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ**

В статье рассмотрены различные аспекты применения новых информационных технологий в высшем учебном заведении, проблемы подготовки специалистов, пути повышения профессиональной подготовки студентов и их интенсификация, новейшие технологии в организации и проведении практик. Исследованы наиболее эффективные приемы работы с новыми информационно-педагогическими технологиями в обучении студентов информационных специальностей.

Г.О. Кононова

#### **ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВУЗІВ**

У статті розглянуто різні аспекти застосування нових інформаційних технологій у вищому навчальному закладі, проблеми підготовки фахівців, шляхи підвищення професійної підготовки студентів та їх інтенсифікацію навчання, новітні технології в організації та проведенні практик. Досліджено найбільш ефективні прийоми роботи з новими інформаційно-педагогічними технологіями у навчанні студентів інформаційних спеціальностей.

A. Kononova

#### **INCREASE OF EFFICIENCY OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS OF INFORMATION SPECIALTIES**

In article are considered various aspects of application of new information technologies in a higher educational institution, problems of preparation of experts, a way of increase of vocational training of students and their intensification, the newest technologies in the organization and carrying out of training. The

most effective working methods with new information-pedagogical technologies are investigated in training students of information specialties.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2010*

**УДК 378. (07)**

*Ю.С. Моргун,  
м. Харків, Україна*

### **МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

В умовах розвитку нових педагогічних технологій у підготовці викладачів постала проблема обґрунтування нової концепції і нової моделі професійної підготовки викладача іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Необхідність дослідження й вирішення зазначеної проблеми, її актуальність і доцільність зумовлені наявними суперечностями між актуальною потребою педагогічної практики в науково обґрунтованій моделі професійної підготовки викладача засобами інформаційно-комунікаційних технологій та недостатнім рівнем теоретичної розробки зазначеної проблеми; перевагами інноваційних методів з одного боку і творчим ставленням до традиційних методів у підготовці з іншого боку, між необхідністю використання інформаційно-комунікативних технологій і неспроможністю їх упровадження на практиці.

Проблема професійної підготовки майбутніх викладачів у різноманітних аспектах знайшла своє відображення в таких напрямках наукової думки: теоретичні і методологічні основи підготовки викладачів - роботи В.І. Лозової, В.М. Гриньової, О.А. Абдулліної, І.В. Бужиної, М.Н. Кларіна, М.І. Жашак, Г.В. Троцько, А.М. Бойко та інші. Проблеми використання педагогічних технологій у вищих навчальних закладах - праці Г.Г. Асеева, А.Ф. Горбатюка, В.І. Євдокимова та інші; проблеми впровадження комп'ютерних технологій в освіту - роботи В.П. Беспалька, І.М. Богданової, Ю.І. Машбиць, Є.С. Полат, О.Е. Мещерякової, В.Ф. Паламарчук, І.В. Роберт; використання комп'ютерів і комп'ютерної техніки - в працях С.Р. Доманової, В.Е. Краснопольського, Ю.Ф. Реви, С.І. Шевченко тощо.

На сьогодні відсутній системний науковий аналіз підготовки майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій, виявлена недостатня реалізація інформаційно-комунікаційних технологій у розробці навчальних планів і робочих програм вищих педагогічних навчальних закладів, не розв'язана проблема методики викладання іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Йдеться про науковий пошук найкращих, або єдино можливих, способів упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сучасних умовах, які найефективніше дозволяють досягти поставленої мети. Таким чином, викладене вище визначило вибір теми роботи.

**Мета** даної роботи - розробка та обґрунтування теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Завдання дослідження визначено відповідно до мети дослідження:

- Розробити і науково обґрунтувати теоретичну концепцію професійної підготовки викладача іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій.



- Розробити й обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій, визначивши базову педагогічну умову функціонування такої моделі.
- Проаналізувати закономірності та принципи ефективної підготовки викладачів. Обґрунтувати кожний компонент запропонованої моделі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов та оптимальні напрями процесу професійної підготовки фахівців, визначити ефективність професійної підготовки викладача засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології виступають гарантом очікуваних результатів професійної підготовки майбутнього викладача. Так, поняття "технологія" (від гр. *techne* - мистецтво, майстерність, *logos* - слово, наука) подається у словнику як "сукупність знань, відомостей про послідовність окремих операцій" [1, с. 1245]. Само поняття терміну "інформаційно-комунікаційні технології" є досить інтегративним. Так, закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій формулювалися нами як єдина система відповідно до таких положень:

- Професійну підготовку студентів новими засобами ми розглядаємо як об'єктивний, цілеспрямований процес, що підкоряється закономірностям. Принципи цієї підготовки ми визначаємо відповідно до закономірностей.
- Закономірності та принципи підготовки майбутніх викладачів ми виявляємо в контексті системного, діяльнісного, компетентнісного та інших підходів.
- Професійна підготовка студентів розглядається нами як складна педагогічна проблема, результативність якої залежить від багатьох закономірностей, що зумовлені аспектами її складності, динамічності та самоорганізації.

Ефективність підготовки розглядається як фундаментальна основа, від якої залежить будь-яка професійна підготовка в цілому. Так, основним у визначенні закономірностей і принципів досліджуваної проблеми, ми вважаємо встановлення залежності ефективності підготовки майбутніх викладачів від засобу інформаційно-комунікаційних технологій, від стану і зв'язків окремих компонентів запропонованої моделі підготовки.

Самий термін "професійної підготовки" визначається по-різному. Підготовка характеризується як система компонентів, сукупність яких забезпечує формування "особистості студента відповідно до поставленої мети" [5]. Професійна підготовка розуміється як "єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок у роботі" [3, с.13]. Особливого значення набувають "розробка і впровадження кваліфікаційних характеристик. Складання кваліфікаційної характеристики - важливий етап у формулюванні мети й визначення змісту підготовки, яка дає уявлення про модель спеціаліста" [2, С.119]. Базовими складниками змісту професійної підготовки визначають психолого-педагогічну підготовку, єдність теоретичної і практичної підготовки, педагогічну взаємодію професорсько-викладацького складу зі студентами. Таким чином, поняття «професійна підготовка» майбутніх викладачів іноземної мови ми розуміємо як процес і як результат, що відображає соціальні, світоглядні, методологічні, юридичні, фінансово-економічні, дидактичні аспекти. Це єдність мети, змісту, організації, контролю, оцінювання. Це спільність особистісного й фахового розвитку.

Головною актуальною педагогічною проблемою є визначення й обґрунтування теоретичних засад підготовки викладачів іноземної мови. Під теоретичними засадами розуміються теоретичні основи формування готовності майбутнього викладача до інноваційної діяльності, сутність, структура, динаміка, модель готовності й формування готовності з урахуванням методичних основ; теоретичні основи підготовки викладача до міжкультурної

комунікації: культурознавчий підхід з урахуванням соціально-психологічних основ й особливості підготовки викладача з урахуванням дидактичного, педагогічного й іншого видів забезпечення. Теоретичні засади ґрунтуються на використанні нових технологій у підготовці: уточнюється структура, зміст, механізми формування готовності до використання технологій, підкреслюється, що проблема підготовки є однією з основних у сучасній освіті. Саме система підготовки педагога представляється через компоненти: цільовий (мета, завдання); змістовний (методичний і дидактичний супровід); технологічний (модульні технології); організаційний (форми, етапи процесу підготовки); результативний (рівні, критерії, показники).

Саме система підготовки педагога [4] представляється через компоненти: цільовий (мета, завдання); змістовний (методичний і дидактичний супровід); технологічний (модульні технології); організаційний (форми, етапи процесу підготовки); результативний (рівні, критерії, показники).

У ході аналізу ми дійшли висновку, що підготовка викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій має пронизувати всі її елементи, що в подальшому передбачалося підтвердити перевіркою нашої моделі.

В обґрунтуванні теоретико-методичних засад підготовки актуальною педагогічною проблемою також залишається проблема визначення педагогічних умов сучасної підготовки. Основними умовами підготовки викладачів засобами нових технологій визначаються: необхідність створення ситуації вільного вибору; відповідність вимог і здібностей студентів; виключення ефекту зниження зовнішньої мотивації; установлення позитивних зворотніх зв'язків; запобігання ситуації цейтноту, постійного нагляду за виконанням комп'ютерних навчальних програм; виключення необхідності публічної демонстрації початкового рівня знань іноземної мови; використання позитивного прикладу викладача; достатні навички роботи з комп'ютерною навчальною програмою.

Проаналізуємо два шляхи розв'язання проблеми підготовки викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Перший шлях – традиційна система професійної підготовки викладачів іноземної мови з окремими елементами інформаційно-комунікаційних технологій. Такий шлях обґрунтований складеною роками сталою мотиваційною, організаційною, оцінювальною системою підготовки. Змінюється лише змістовий компонент. За таких обставин підготовка викладачів є малоєфективною, оскільки не спирається на проектування нової моделі підготовки, залишається поза широким масовим дослідженням.

Другий шлях – реформування традиційної системи професійної підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій, поступовий перехід до інноваційної системи підготовки, функціонування нової моделі професійної підготовки з урахуванням необхідних педагогічних умов її ефективності, уникнувши формальне перенесення закордонних зразків на національне підґрунтя. Цей шлях має здійснюватися засобами:

- нарощування та ефективного використання наукових теоретико-методичних і методологічних досліджень визначеної проблеми;
- розширення співпраці науковців, викладачів для створення національного суспільства знань в Україні;
- зміни й удосконалення форм і методів організації професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови в межах пропонованої моделі з усебічною, системною, масовою інтеграцією нових технологій.

Розв'язання проблеми можливе з проведення таких заходів:

1. Упровадження нашої концепції, створення педагогічних умов реалізації запропонованої моделі підготовки викладачів.
2. Удосконалення нормативних засад упровадження технологій (через нормативні документи – навчальний план, навчальні програми; галузеві стандарти – освітньо-кваліфікаційну характеристику та освітньо-професійну програму підготовки).
3. Свідоме стимулювання системи наукової, дослідної, проектної, самостійної діяльності майбутніх викладачів.
4. Вивчення закордонного й вітчизняного досвіду, здійснення та впровадження національних наукових розробок.
5. Оснащення профільних кафедр необхідним обладнанням, поліпшення роботи наявної матеріальної бази в підготовці фахівців.

Очікуванні результати пропонованої концепції. Упровадження концепції дасть змогу забезпечити:

- моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів;
- підвищення рівня підготовки майбутніх викладачів;
- рівноправна участь викладачів, студентів у міжнародній інтеграції освіти згідно з Болонською конвенцією;
- перехід освіти країни до суспільства знань з високим інформаційно-комунікаційним рівнем.

Проведений аналіз дозволяє виділити основні теоретичні положення ефективного впровадження запропонованої концепції: поетапність, системність, масовість, багатоваріантність, індивідуалізація, диференціація, діагностика, миттєвий зворотній зв'язок.

Проблема підготовки викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій визначає мету нашої концепції. Це – забезпечення ефективної, усебічної, масової, системної професійної підготовки викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій протягом усього періоду підготовки, започаткування реформи самої системи підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах освіти країни. Головною умовою успішного функціонування запропонованої моделі вважаємо інформаційно-навчальне середовище, що має на увазі використання нових можливостей інформатизації середовища та навчального простору.

Таким чином, інформаційно-навчальне середовище є базовою педагогічною умовою професійної підготовки майбутнього викладача, а також джерелом будь-якої освітньої діяльності чи процесу. Інформаційно-навчальне середовище трансформується як під впливом глобальної освітньої мережі, так і під впливом нових педагогічних технологій і педагогічних програмних засобів. Воно відкрите для підготовки майбутніх викладачів. Відтак, інформаційно-навчальне середовище дозволяє постійно вносити корективи, що робить його гнучким до адаптації. Воно забезпечує оперативну доставку навчального матеріалу, поширення інтегрованих знань, умінь і навичок підготовки викладачів, використання глобальних англомовних інформаційно-педагогічних ресурсів під час підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.

Інформаційно-навчальне середовище має низку перспективних напрямів подальшого розвитку: розширення інтеграційних знань майбутніх викладачів на основі аналізу глобальних інформаційно-педагогічних ресурсів інноваційних освітніх процесів у системі педагогічної освіти; використання й розробка інформаційно-аналітичних технологій спрямованих на підвищення якості професійно-педагогічної освіти і підготовки майбутніх викладачів; утворення науково-освітнього співтовариства педагогів іноземної мови, необхідного для дослідницької діяльності й міжнаукової комунікації на глобальному й регіональному рівнях засобами інформаційно-комунікаційних технологій — відеоконференцій, форумів,

чатів (чат — обмін інформацією текстовий діалог у режимі реального часу розмова в мережі Інтернет]).

Нова концепція професійної підготовки викладачів та визначення головної педагогічної умови потенційної моделі професійної підготовки фахівців вимагають наукового підходу до проектування самої моделі. Моделювання виступає засобом для уявлення об'єкта, який ще не має реального втілення. Основні труднощі в моделюванні полягають у наступності всіх етапів формування моделі: від мети підготовки (до чого й для чого ми готуємо студента) через зміст та організацію підготовки (хто, чому, як готує студента) – до контролю та оцінювання підготовки студента (який рівень його підготовки, чи досягнута за допомогою змісту й організації мета). У моделі мають враховуватися всі компоненти.

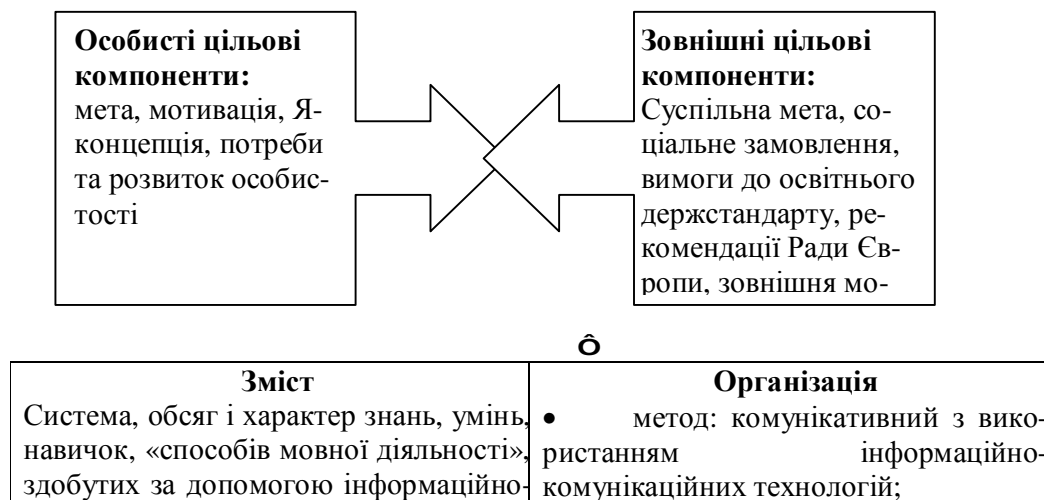
Під час проектування моделі ми дотримувалися аксіоми, що мета запропонованої нами моделі - забезпечення прогнозованого заданого результату професійної підготовки викладача. Сама модель є наступністю елементів, взаємозалежних між собою для створення цілісності. Також ми дотримувалися постулату, що ефективність запропонованої нами моделі повинна забезпечуватися основними обставинами, а саме: результативність моделі в цілому залежить від результативності функціонування її компонентів [4].

У теорії моделювання існує два підходи залежно від функції об'єкта моделювання. Перший підхід модель-заступник. Така модель констатує, відбиває існуючі реалії, коли перед маніпуляціями з реальними об'єктами всі попередні маніпуляції відпрацьовуються на моделі. Вважаємо, що такий тип моделі нас не задовольняє, оскільки ми моделюємо уявлюване, передбачуване, бажане. Другий підхід - модель-зразок, така модель, є прогностичною, тобто відображає стан об'єкта, який представлений, і забезпечує розвиток цього об'єкта в межах моделі. Ми вважаємо, що другий тип є більш прийнятним для моделювання процесів підготовки викладачів, тому ми обираємо другий підхід і моделюємо модель-зразок.

Ми пропонуємо модель професійної підготовки викладача іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій з такими компонентами: цільовий, змістовно-організаційний, контрольно-оцінювальний, що взаємопов'язані. Схема інформаційно-комунікаційної моделі професійної підготовки показана в табл. 1.

Таблиця 1

Схема інформаційно-комунікаційної моделі професійної підготовки викладача іноземної мови



<p>комунікаційних технологій, а саме засобами:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• комп'ютерних навчальних програм, посібників, підручників, слайд-занять;</li> <li>• електронних словників;</li> <li>• електронних енциклопедій та довідників;</li> <li>• електронних бібліотек;</li> <li>• комп'ютерних тренінгів;</li> <li>• баз даних, банків електронної інформації, електронних фондів;</li> <li>• Інтернет-ресурсів, Інтернет-проектів;</li> <li>• Електронних періодичних наукових і методичних видань;</li> <li>• Електронних матеріалів наукових і методичних конференцій; Електронних науково-методичних розробок і матеріалів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• засоби: комп'ютер, комп'ютерні кабінети, локальна мережа, електронна пошта, Інтернет, телевідео конференції, списки розсилки, навчальні сайти, офіційні сайти МОН і АПН України, тематичні форуми, чати чи віртуальні кімнати спілкування, тематичні каталоги інформаційних ресурсів, каталоги електронної періодики, веб-проекти; програмне забезпечення; форми: аудиторна, поза аудиторна; індивідуальна, парна, групова; дистанційна</li> </ul>
---	---



У нашій моделі ми враховували мету, принципи професійної підготовки, знання, вміння й навички майбутнього викладача, контрольні вимоги, які обґрунтовано в нормативних документах з урахуванням кредитно-модульної системи підготовки викладача.

Першим у нашій моделі виступає цільовий компонент. Він формує мету підготовки майбутнього викладача. Тому в підготовці фахівця й необхідно враховувати вимоги державного освітнього стандарту й державне замовлення. Сьогодні вища школа прагне переходу від об'єктних відносин до суб'єктних. Таким чином, мета підготовки повинна бути продиктована не тільки суспільною необхідністю, але й особистісною, тобто ми говоримо про адекватність цільового компоненту. Мету підготовки викладача ми формуємо як готовність до педагогічної праці, адекватної й особистим потребам. Використання інформаційно - комунікаційних технологій буде відображено вже під час вступу абітурієнтів до вищих навчальних закладів: під час складання незалежного комп'ютерного фахового тестування, зокрема з іноземної мови чи психологічного тесту здібностей до педагогічної роботи, яке найближчим часом буде здійснюватися за допомогою комп'ютера, який виступає гарантом об'єктивності оцінювання. Якщо студент починає відігравати у процесі професійної підготовки активну роль, — роль не об'єкта, а суб'єкта підготовки, відбувається поєднання його якостей як особистості і якостей як професіонала. Однак процес підготовки майбут-

нього викладача від процесу підготовки будь-якого іншого фахівця принципово відрізняється ще й тим, що викладачеві, окрім розвитку особистості, оволодіння технологією викладання, необхідно оволодіти технологією виховання. Крім того, серцевину особистісного критерію становить особистість студента як педагогічна категорія, яка у своєму розвитку набуває самобутності, самоцінності. Також це врахування особистих якостей активності, ініціативності, самостійності, культури, творчості, співпраці, моральності, комунікабельності й комунікативності, індивідуалізації характеру (темпераменту, рис характеру, засобів сприйняття інформації, пам'яті, мислення, особистісного досвіду, власних поглядів тощо).

Синергізм педагогічного впливу (об'єднання досягнень лінгвістики, педагогіки, психології, інформатики в єдине ціле, де провідним є розвиток особистості студента) протягом усього періоду підготовки впливає на розвиток психології особистості (критичне мислення, пам'ять), її здібності (логічні операції), якості (ініціативність), діяльність (науково-дослідна робота).

Формування та розвиток інформаційно-комунікаційної культури студента може відбуватися кількома стадіями:

- Ø від інформаційно-комунікаційної поінформованості – знання про існування комп'ютерної техніки;
- Ø через інформаційно-комунікаційну грамотність - знання, уміння й навички, що дозволяють використовувати інформаційно-комунікаційні технології для навчання, підготовки, роботи;
- Ø до інформаційно-комунікаційної культури – використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, науці, управлінні.

Другим компонентом у нашій моделі виступає змістово-організаційний компонент. Цей компонент взаємозалежний із першим. Оптимальними напрямками професійної підготовки викладача засобами інформаційно-комунікаційних технологій залишаються навчальна, науково-дослідна, самостійна та практична робота під час проходження педагогічної практики, а також стажування. Відбір змісту має здійснюватися за такими принципами: системності й послідовності, ускладнення, позитивного ставлення, професійної орієнтації, принцип свідомості й міцності засвоєння.

Третім компонентом у нашій моделі виступає контрольно-оцінювальний компонент. Мета контролю – оцінювання здобутих досягнень у підготовці, забезпечення якості підготовки, заохочення й підвищення мотивації, ознайомлення студентів з прийомами та методами контролю та оцінювання. Будь-який контроль є формою оцінювання. Вимоги до контролю мають враховувати: об'єктивність, індивідуальність, систематичність, усебічність, різноманітність, диференційований підхід. Об'єктивність оцінювання комп'ютером не викликає сумніву. За даними дослідників 80% студентів із засмученням зустрічають оцінки викладачів. Із використанням нових технологій у студентів відсутній страх, стрес, тривога, побоювання відповіді. З використанням комп'ютера створюється стільки варіантів, скільки студентів. Різноманітність форм контролю втілюється завдяки різним тестам, тестовим завданням.

Наша модель об'єднує в першому компоненті мету підготовки, пов'язану з другим компонентом – змістом і організацією, що впливає на третій компонент – контроль та оцінювання, - це дозволяє простежити всі етапи процесу підготовки й функціонування запропонованої нами моделі. Таким чином, підготовка викладача за запропонованою моделлю засобами інформаційно-комунікаційних технологій дозволила об'єднати та врахувати базові принципи, положення, компоненти, етапи. Як ми вже зазначили раніше, поняття інформа-

ційно-комунікаційні технології відображає сучасні широкі можливості як комп'ютерної техніки, так і телекомунікацій.

Проаналізувавши закономірності і принципи ефективної підготовки викладачів, можна говорити про те, що:

- ефективність визначається впровадженням нової концепції і нової моделі підготовки, залежить від базової педагогічної умови (створення умов для нормативного, науково-методичного, організаційного, моніторингового й кадрового забезпечення);
- ефективність залежить від повноти реалізації структурно-функціональних зв'язків між окремими компонентами пропонованої моделі підготовки та від відповідності особистісної та фахової підготовки.

Ефективність професійної підготовки викладача саме засобами інформаційно-комунікаційних технологій ми визначаємо в тому, що:

○ Виникають важливі позитивні зрушення в пізнавальній активній діяльності студента завдяки миттєвому зворотньому зв'язку, він звільняється від рутинної діяльності, переміщує її на комп'ютер. Студент не звертається до викладача й одержує необхідну інформацію, особливо ту, яка відноситься до способів розв'язання самотійно поставлених студентом конкретних практичних завдань. Вносяться позитивні зміни у внутрішній і зворотній зв'язок в оперативному об'єктивному поточному й підсумковому контролі під час визначення рівня навчальних досягнень за допомогою вбудованого апарату накопичення в комп'ютері статистичних даних, автоматизованій системі контролю й самоперевірки.

○ Створюється індивідуалізація підготовки, що дає можливість у достатніх межах керувати самотійно пізнавальною діяльністю, відбувається здійснення самоконтролю тощо. З'являється можливість засобами дистанційних технологій економити час, з'являється гнучкість підготовки, можливість одночасно навчатися в різних навчальних закладах та віддавати перевагу різній інтенсивності навчання. Відбувається діалогізація процесу підготовки, демонстрація продуктів своєї власної навчальної та наукової діяльності, розвивається можливість авторства (коли студент друкує свою роботу в Інтернеті) тощо.

○ Виникають значні позитивні зміни у використанні прийомів навчання, тому що забезпечується наочне мультимедійне сприймання змісту навчального матеріалу й полегшення його розуміння та запам'ятовування, використовуються різні види творчих завдань, ігор, відбувається інтеграція навчальних курсів. Так забезпечується раціональне використання часу. До того ж, з'являється можливість спілкуватися з однодумцями, консультуватися у спеціалістів, обмінюватися й набиратися досвіду в колег педагогів-професіоналів з інших міст і навіть країн.

○ Створюється сприятливий психологічний клімат, результати власних дій спонукають студента до рефлексії. Враховуються особливості студента у сприйнятті, мисленні, пам'яті, темпі навчання.

○ Виникає можливість залучення студентів не тільки до навчальної, практичної, самотійної, а й до науково-дослідної роботи, розвивається творче ставлення до пізнання автентичного, незвичайного, нового. Здійснюється доступ до наукових скарбниць з комп'ютера, що має доступ до Інтернету. Збільшується можливість у студентів брати участь у конкурсах, проектах, які проводяться в різних містах і країнах, що створює ефект творчого поєднання, загального співробітництва.

Отже, ми проаналізували три основні компоненти інформаційно-комунікаційної моделі: цільовий (мета, що визначає готовність майбутнього викладача до професійної діяльності в вищих навчальних закладах освіти), змістовно-організаційний (зміст і організація, що здійснює формування і розвиток фахової готовності викладача до роботи), контрольно-

оцінювальний (контроль і оцінювання готовності студента до роботи). Можна зробити висновки, що якість моделі залежить від взаємозв'язку основних компонентів, а її ефективність досягається завдяки повноті, системності, взаємозв'язку компонентів моделі.

**Список літератури:** 1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. и голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь, ВТФ Перун, 2001. – 1440 с. 2. *Гавриш І.В.* Сучасні освітні моделі: світовий досвід / І.В. Гавриш // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наук. Праць ХДПУ. – Вип. 14. – Х.: ХДПУ, 2000. – С.74-83. 3. *Голобородько Є.П.* Окремі сучасні складові професіоналізму викладача вищої школи / Є.П. Голобородько // Професіоналізм викладача вищої школи: Освітні технології (до 90-річчя заснування Миколаївського державного університету): Матеріали між народ. Наук.-практ. Конференції. – Миколаїв, 2004. – С. 38-43. 4. *Костікова І.І.* Інтеграція комп'ютерних технологій навчання англійської мови в практику вищої школи / І.І. Костікова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2005. - №16. – С. 81-87. 5. *Трутнев А.Ю.* Педагогические условия применения компьютерных технологий в процессе обучения студентов университета иностранному языку: Дис.канд. пед. наук / А.Ю. Трутнев. – Магнитогорск, 2001. – 194 с.

Ю.С. Моргун

#### **МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Стаття присвячена обґрунтуванню розробки інформаційно-комунікаційної моделі підготовки майбутнього викладача іноземної мови, що забезпечує логічний перехід теоретично обґрунтованої концепції до практичної діяльності. Проаналізовано закономірності та принципи ефективної підготовки майбутніх викладачів. Обґрунтовано кожний компонент запропонованої моделі підготовки та оптимальні напрями процесу професійної підготовки фахівців.

Ю.С.Моргун

#### **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Статья посвящена обоснованию разработки информационно-коммуникационной модели подготовки будущего преподавателя английского языка, которая обеспечивает логичный переход теоретически обоснованной концепции к практической деятельности. Проанализировано закономерности и принципы эффективной подготовки будущих преподавателей. Обосновано каждый компонент предложенной модели подготовки и оптимальные направления процесса профессиональной подготовки специалистов.

Y.S. Morgun

#### **MODELLING OF PREPARATION OF THE FUTURE ENGLISH TEACHER ON THE BASIS OF THE USE OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES**



This article grounds the development of informative-communicative model in the professional preparation of future teachers of the English language which provides logical transition of theoretically well-founded concept to practical activities. Laws and principles are analyzed which influence the effectiveness of the process of preparation of future teachers. Each component of the offered model of preparation and optimum directions of process of vocational training of experts are proved in the article.

*Стаття надійшла до редакції 13.01.2010*

УДК 378

*С.В. Рибін,  
м. Харків, Україна*

### ТВОРЧА АКЦІЯ «МАЙСТЕРНЯ 305»

**Постановка проблеми.** Творчі стосунки окремих особистостей та мистецьких організацій завжди мали місце в історії вітчизняного образотворчого мистецтва і, як правило, залишали позитивний слід і схвально сприймалася глядачами й критикою.

Якщо проаналізувати біографії видатних майстрів мистецтва, таких, наприклад, як О. Осмьоркін, який народився в Єлисаветграді (нині Кіровоград), відчутно помітно, що розквіт його таланту припадає на той час, коли відбувався тісний взаємозв'язок з однодумцями – членами творчого об'єднання «Бубновий валет», що функціонував на початку 10-х років у Москві.

Практика колективних виставок художніх угруповань має давні традиції, а намагання сучасних харківських художників підтримувати таку форму творчого спілкування саме на базі художньо-меморіального музею Осмьоркіна в Кіровограді, є красномовним фактом поваги до вітчизняної історії мистецтва і до її яскравих представників.

Метою статті є спроба висвітлити досвід взаємозв'язків творчих організацій міст Кіровограда і Харкова за сприянням мистецтвознавців художньо-меморіального музею О. Осмьоркіна та Харківської державної академії дизайну і мистецтв, а також проаналізувати вплив творчості і педагогічної діяльності О. Осмьоркіна на сучасний культурно-мистецький процес в Україні.

**Аналіз останніх публікацій,** а це, в першу чергу, видання, присвячені 255-річчю міста Кіровограда, фундаментальна праця авторського колективу під редакцією А.Ю. Нікіча «Осмьоркін» (1981 р.), альбом живописних та графічних творів Народного художника України Михайла Надеждіна та його дітей – Андрія й Оксани, свідчать про спадкоємність і зв'язок творчої постаті Осмьоркіна з сучасними мистецькими процесами в Україні.

**Формулювання цілей статті.** На прикладі творчої акції «Майстерня 305», яка відбулася у жовтні-листопаді 2009 року в місті Кіровограді, прослідити сучасний стан творчих осередків і культурно-просвітницьких закладів України.

**Виклад основного матеріалу.** 29 жовтня 2009 року в художньо-меморіальному музеї О.О. Осмьоркіна в Кіровограді відбулася значна культурно-мистецька подія: відкриття художньої виставки з несподіваною назвою «Майстерня 305». На виставці були представлені роботи трьох харківських художників: Сергія Новікова, Сергія Рибіна і Михайла Сватули.

Харківські художники представили кіровоградським глядачам живописні та графічні роботи у різних жанрах образотворчого мистецтва. С. Новіков продемонстрував

цикл живописних творів, присвячених 200-річчю від дня народження видатного російського (українського?) письменника М.В. Гоголя; С. Рибін, автор цієї статті, виставив десять графічних портретів своїх сучасників та одинадцять живописних робіт, присвячених півострову Крим; М. Сватула – пейзажі та натюрморти, виконані у техніці акварельного живопису, що оспівують красу природи й побуту українців.

Виставка ця відбулася за запрошенням дирекції художньо-меморіального музею Олександра Олександровича Осмьоркіна – видатного російського (українського?) художника, професора живопису, який свого часу народився в м. Єлисаветграді (нині Кіровоград). Назва виставки «Майстерня 305» відобразила ставлення авторів до власної студентської молодості, коли вони разом навчалися в Харківському художньо-промисловому інституті саме у майстерні № 305.

Під час відкриття та впродовж усієї експозиції, внаслідок обговорення та спілкування експонентів виставки з представниками міської художньо-творчої інтелігенції, мистецтвознавцями, з'ясувалося, що багато зримих та незримих історичних та культурно-мистецьких зв'язків поєднують Кіровоградщину та Харківщину, наслідком чого і стало відкриття згаданої виставки саме в кіровоградському музеї Осмьоркіна.

Творча доля та спадщина Осмьоркіна становить великий інтерес для дослідників мистецтва 10-30 років минулого сторіччя і має певний вплив, як уважає автор, на культурно-мистецькі події сьогодення і в Україні зокрема[1].

О.О. Осмьоркін народився 1892 року в родині землеміра, але його дядько з боку матері – Я.В. Паученко – був художником-архітектором, який, власне, і прищепив юнаку любов до мистецтва. Як згадував у своїй автобіографії Осмьоркін, «...Аргументація батька штовхала на шлях підготовки до «поважної» діяльності. «Бацила», що йшла від брата моєї матері, штовхала на шлях мистецтва. Людиною, що поселила її в мені, був архітектор-художник Я.В. Паученко, вихованець Московського Училища живопису, скульптури і архітектури. Мій дядько привіз з собою у провінційне місто стійку прихильність до живопису його ровесників (до К. Коровіна)...» [2, с.61].

Студентський і творчий шлях художника був непростим, але дуже цікавим і показовим з точки зору характерних для того часу бурхливих змін у суспільстві та мистецтві. «Я блукав в Петербурзі і в Києві як повз чужого для мене «Світа мистецтва» («Мира искусств» – прим. автора), так і повз прісного епігонства «передвижничества». У числі моїх педагогів не було П. Чистякова, за яким багато хто прямував довірливо та захоплено. Виняток на той час складав І. Машков, до якого я прагнув, коли був ще в Києві...» (2, с.61).

Осмьоркін недовго пробув у Київському художньому училищі. Як він сам згадував, «викладання в Києві викликало міцний опір. Це була здорова і вельми свідомо реакція супроти приземкуватого та напіввремисничого академізму, що гасив пристрасть...» [2, с. 61].

Осмьоркін ще в молоді роки (1913 рік) залишив майже назавжди Україну, ставши відомим російським художником. «...У Москві я відразу потрапив до тієї художньої колії, в якій з боєм та шумним завзяттям торувала собі шлях колона московських «футуристів», живописців, поетів. Першим моїм знайомим у Москві був привабливий Георгій Богданович Якулов, зустрівся з Бурлюком, Татліним, Грищенком, Ларіоновим, Гончаровою, але вірним залишився «бубнововалетівцям» [2, с. 62].

«Бубновий валет» – це група московських живописців, що створили на початку десятих років товариство, ядром якого були І. Машков, П. Кончаловський, А. Купрін, А. Лентулов, В. Рождественський, Р. Фальк. Це товариство існувало відносно не довгий час, тому що його лідери І. Машков П. Кончаловський уже 1915 року перейшли до «Світу мистецтва». Але й у 20-ті роки рух колишніх «бубнових валетів» не помер –

«бубнововалетівці» не припиняли спроб сумісних виступів і намагалися відродити в нових умовах самостійне об'єднання. Протягом довгих років продовжувалися товариські відносини між майстрами цього кола, до останніх своїх днів вони надавали один одному взаємну допомогу па підтримку. Група обростала учнями й послідовниками і, підбиваючи підсумки першого п'ятнадцятирічного радянського періоду в мистецтві, критика говорила про неї як про школу, що багата нащадками.

Дійсно, як відмічали пізніше критики, у мистецтві 10-20-х років важко знайти іншу течію, яку б можна було назвати школою, так, як її розумів Осмьоркін. А він говорив так: «...Я переконаний, що в мистецтві живопису все велике створено так званими школами (венетіанці, іспанці, голландці і тому подібні), і такі окремі майстри, як Рафаель, Тиціан, Веласкес та інші височіють не як окремі «генії-одиначки», а як ті, що увібрали в себе всі зусилля попередників».

Але в цьому контексті автора перш за все цікавить, як О.Осмьоркін прийшов до педагогічної діяльності. Цитата з «Автобіографії»: «...У тому ж 1918 році, згадую, в осінній день, у холодну майстерню, де я мешкав із покійним художником В. Чекригіним та іншими, увійшла незнайома мені жінка і заговорила про близькі мені художні питання зі свободою та обізнаністю, які могла мати людина, близька до мистецтва, і при тому одностудець».

Розмову свою жінка закінчила короткою пропозицією: «Петро Петрович запрошує Вас своїм асистентом у Перші державні вільні художні майстерні». «Незнайома» була донькою В. Сурикова і дружиною П. Кончаловського – Ольгою Василівною. (П.П. Кончаловський з його завжди сильним живописом був улюбленим моїм майстром з «Бубнового валету»). Я, звичайно, з радістю прийняв запрошення. ...Я із задоволенням згадую мою спільну роботу з Петром Петровичем, з яким до цього часу я не був знайомий.

Будувалася нова школа ентузіазмом утвердження нової живописної свідомості в російському мистецтві. Так я став педагогом і пропрацював з 1918 по 1930 рр. – дванадцять з половиною років, з різними перипетіями – асистентом, керівником, доцентом, професором у Перших і Других державних вільних художніх майстернях, Вхутемасі й Вхутеїні.

Вхутеїн, унаслідок багатьох болісних експериментів, був закритий і переведений у Ленінград. Тільки постановова від 23 квітня 1932 року (Постанова ЦК ВКП(б) «Про перебудову літературно-художніх організацій» – прим. автора) внесла ясність і визначила відродження нового художнього вузу.

1932 року я одержав від Наркомпросу, разом з іншими москвичами, запрошення працювати у реформованій Академії мистецтв. Моя стара любов до Ленінграду та знов відкриті можливості передати свій живописний досвід молоді переконали мене прийняти запрошення і знов зайнятися педагогікою. І я з великим захопленням керую індивідуальною майстернею Академії. Рисунок веде І.С. Наумов, видатний педагог тим, що сувора грамота рисунка (у нього) реалістична і позбавлена академічної абстрактності відверненої форми, чим грішила, по-моєму, стара Академія...» [2, с. 64].

О. Осмьоркін із захопленням викладав в Академії, залишивши про себе добру пам'ять на довгі роки. Він завжди протягом життя та педагогічної діяльності відстоював принцип індивідуальності навчально-творчої майстерні, індивідуального підходу до кожного студента – майбутнього художника, неповторної творчої особистості.

Для підтвердження цієї думки варто навести фрагмент спогадів про свого вчителя видатного російського художника Є. Моїсеєнка: «...О. Осмьоркіну як педагогу дано було, на мій погляд, найголовніше й найдорожче – бачити в кожному студентові художника, йому була притаманна здатність розпізнавати якості таланта, його індивідуальну забарвленість, його своєрідність, він розвивав ці здібності учня...Цінував у студентах прояв

індивідуальності, творчої самосвідомості, поважаючи підчас свою протилежність. Був толерантним. Я ніколи не чув, щоб він ганьбив когось... Осмьоркін очолював майстерню, яка різко відрізнялася від інших, скажімо, від майстерні Бродського, але я ніколи не чув від нього нічого поганого про неї, хоча студенти часто провокували його, очікуючи потрібні їм відповіді. Він завжди був на висоті... Ми любили його, більше того, ми обожаємо його. Коли він приїжджав, для нас це було свято...» [2, с. 263-264].

Свідомством того, що добра пам'ять про Олександра Олександровича Осмьоркіна залишилася принаймні в інституті ім. І. Рєпіна в Ленінграді (сьогодні – Санкт-Петербург), є власні спогади автора і його колег з «Майстерні 305».

На початку та в середині 80-х років ХХ століття існувала дуже корисна й ефективна форма підвищення професійного рівня молодих викладачів художніх вищих навчальних закладів СРСР, яка відбувалася на факультеті підвищення кваліфікації (ФПК) при Інституті ім. І. Рєпіна в Ленінграді. Майже кожний молодий викладач вищого навчального закладу всього величезного Радянського Союзу мусив пройти чотиримісячні курси підвищення кваліфікації – і то були незабутні часи.

Слухачі курсів протягом майже семестру (з жовтня по січень та з лютого по червень) безпосередньо в Академії (неофіційна назва інституту) займалися академічним рисунком і живописом (скульптори – скульптурою), під керівництвом провідних професорів писали науково-методичні праці. Розкладом занять передбачалися також заняття з історії мистецтв, реставрації, відвідування всесвітньо відомих музеїв, парків, садиб; заняття проходили безпосередньо в залах і запасниках Ермітажу, Руського музею, науковій бібліотеці Академії мистецтв тощо.

Для провінційних молодих художників, таких, як ми, харків'ян та представників майже всіх національних республік, безпосереднє спілкування з провідними майстрами образотворчого мистецтва того часу – Б. Угаровим (на той час – ректор Інституту ім. І. Рєпіна й одночасно Президент Академії мистецтв СРСР), академіками А. Мильниковим, Є. Моїсеєнком, В. Орешниковим, В. Вітрогонським, М. Анікушиним (керівники провідних навчально-творчих майстерень), професорами О. Корольовим, П. Білоусовим, Пенем Варленом, М. Дев'ятовим, Б. Лавренком, І. Веселкіним і багатьма іншими – надало унікальну можливість підвищити свій професійний та педагогічний рівень і залишило незабутні враження на все життя.

При спілкуванні з нами ці вже досвідчені, поважні за віком особи часто-густо згадували своїх попередників – тих, у кого вони свого часу навчалися. Звичайно, що ми були представниками вже наступного покоління, але ці безпосередні, душевні спогади видатних майстрів про своїх улюблених учителів багато чого надавали нам, і ті, здавалось би, давно почивші вже люди, ставали перед нами ніби живі.

І, навіть через декілька десятиліть, вже зовсім інші, молоді студенти, які його навіть і бачити не могли, пропонували нам: «Пішли до «кафе Осмьоркіна» їсти морозиво!». На Великім проспекті Василевського острова і зараз існує кафе, назви його на цей час ніхто і не згадає, а все одно, для викладачів і студентів Академії це кафе – кафе Осмьоркіна!

Той же Є. Моїсеєнко згадував: «Наше спілкування не обмежувалося майстернею. Ми супроводжували його на вулицях, в музеях, ми ходили до нього в готель. Він нас слухав, все йому було цікаво... Йому було весело, він куриє, брав до уваги. І нам було добре біля нього, і здавалось усе потрібним й важливим те, про що ми сперечалися...» [2, с. 264]

Повертаючись до подій сьогодення, варто підкреслити, що думки Осмьоркіна про школу, про вплив його власної системи на виховання цілої плеяди видатних майстрів мистецтва не обмежуються його одночасною конкретною педагогічною діяльністю в Москві –

Всесоюзному державному художньому інституті ім. В. Сурикова та Всесоюзному державному художньому інституті ім. І. Рєпіна в Ленінграді. Праця видатного художника-педагога продовжується і відбивається в творчих та педагогічних досягненнях його учнів. Особливо, коли йдеться про низку майстрів, яких виховав Осмьоркін – таких, як А. Нікіч, С. Моїсеєнко, П. Крилов, І. Годлевський, І. Сошніков і багато-багато інших.

Але, і автор наполягає на цьому, збереження і розвиток школи будь-якого майстра залежить не тільки від його безпосередніх вихованців і однодумців. Внесок у збереження досягнень школи залежить ще й від культурно-просвітницької діяльності мистецтвознавців, критиків, працівників художніх галерей, музеїв, які вивчають і пропагують життя і творчість видатних художників, представників вищої художньої освіти.

Переконливий приклад цього – існування та діяльність художньо-меморіального музею О.О. Осмьоркіна в Кіровограді. Завдяки зусиллям ентузіастів, місцевої влади цей музей п'ятнадцять років тому розпочав свою роботу. Окрім того, що було відреставроване родову будівлю художника, яку спроектував Я. Паученко, був створений культурно-мистецький осередок, який не тільки зберігає нащадкам пам'ять про їх видатного земляка, але і певним чином розповсюджує здобутки вельми значної в історичному і культурному сенсі школи.

У приміщенні музею постійно відбуваються також і культурно-мистецькі заходи, які впливають на загальний культурний рівень мешканців міста, його молодого покоління, згуртовує професійних художників і місцеву інтелігенцію, а також залучають до своєї шляхетної справи представників інших міст України.

На початку березня 2009 року в приміщенні музею відбулася персональна виставка харківського художника-живописця Сергія Новікова. Він був запрошений керівництвом музею не тільки як цікавий художник з Харкова, а, мабуть, і того, що сам він народився в селищі Онуфріївка Кіровоградської області, в юності мешкав в м. Світловодську на Кіровоградщині. Це також є красномовним фактом небайдужості музейних працівників до творчої долі сучасних живописців – земляків уславленого професора О. Осмьоркіна.

Варто відзначити, що та весняна виставка С. Новікова справила добре враження на кіровоградських глядачів, місцевих художників та працівників музею. Тому й не дивно, що вже восени 2009 року і дирекція музею, і друзі-колеги Сергія Новікова з Харкова погодилися організувати разом з ним виставку під назвою «Майстерня 305», в якій би взяли участь його товариші з навчання по Харківському художньо-промислому інституті.

Цікаво, а це є факт, що саме постать О. Осмьоркіна як представника мистецтва 20-30 років (хоча він жив і творив майже до середини 50-х), завжди сприймалася у харківському вищому навчальному закладі з особливим почуттям симпатії і поваги. І це не випадково, тому що в інституті ще в 20-30-ті роки минулого століття викладали такі яскраві представники авангардного мистецтва, як М. Бойчук, І. Падалка, трохи пізніше – Борис Косарев і Василь Єрмілов.

Треба додати до цього ж, що революційні події сімнадцятого року перетворили Харків на першу республіканську столицю, яка стала центром тяжіння авангардного мистецтва – футуристів, кубістів, конструктивістів, супрематистів, у тому числі й «бубнововалетців».

До цього дня в стінах Харківської державної академії дизайну і мистецтв, спадкоємиці і художнього училища, і Вільних художніх майстерень, і художнього, і художньо-промислового інституту, витає дух Михайла Бойчука, Василя Єрмілова, Бориса Косарева, Дмитра Овчаренка та інших художників-новаторів того часу.

Ось це поєднання традиційної академічної школи, прищепленої випускниками пітерської школи, а, потім і їх учнями – художниками післявоєнного покоління – з творчими знахідками радянського авангарду 20-30-х років, які ретранслювалися в харківській

школі часів художньо-промислового інституту, вплинуло на багатьох харківських випускників і стало характерною рисою творчості С.Ф. Новікова і його колег, учасників виставки «Майстерня 305» у художньо-меморіальному музеї О. Осмьоркіна.

Особливістю мистецтва С. Новікова і його колег є, з одного боку, наявність в їх роботах неповторного індивідуального почерку, а з іншого – оригінальність, але з елементами легко впізнаних постмодерністських художніх стилів і прийомів.

Художники працюють у найрізноманітніших жанрах – пейзажі, портреті, жанровій картині й монументальному розписі. Вони абсолютно далекі від деформацій і трансформацій на площині полотна, характерних для ранніх кубістів (зокрема Осмьоркіна).

У роботах С. Новікова, С. Рибіна і М. Сватули чіткий, грамотний рисунок, раціональна композиційна побудова, свесрідний колорит і гармонійна колірна гамма. Але й віднести мистецтво харківських художників до чистого реалізму (в усякому разі, в традиційному значенні) не можна, тому що всередині кожної їх роботи читається, а іноді й ховається підтекст. Підтекст цей зумовлений світосприйняттям художників і відтворенням свого внутрішнього світу через конструктивістські прийоми, прищеплені їм школою і сучасним для них соціально-культурним оточенням.

Колись, ще на початку 20-х, прихильники конструктивізму, висунувши задачу «конструювання» навколишнього середовища, що активно спрямовує життєві процеси, прагнули осмислити формоутворювальні можливості нової техніки, її логічних, доцільних конструкцій, а також естетичні можливості нових матеріалів. Розумілася тоді «техніка» в прямому, «індустріальному» значенні цього слова, а «новими» матеріалами для того часу були скло, метал (сталь і алюміній), дерево.

Зрозуміло, зараз, в епоху глобалізованого постіндустріального суспільства, конструктивізм виявляється як неоконструктивізм у формуванні нового високотехнологічного, у тому числі інформаційного простору, і, нарешті, виявляється також у пошуках естетичних можливостей різноманітних художніх матеріалів і живописної техніки.

Так і в живописних роботах С. Новікова і його колег можна спостерігати прийоми, які характерні для майстрів монументального мистецтва – певна «стінописність», деяка декоративність, що виявляється в стилізації і узагальненості форм, у чіткій акцентуації симетрії і асиметрії композиційних рішень, у «сконструйованому», а не в «списаному» з природи колірному рішенні тощо.

Тематика робіт авторів-учасників виставки «Майстерня 305» реалізується на основі натурних наглядів, зарисовок, етюдів, що інтерпретуються і формалізуються на полотнах як філософські роздуми, а, часто і як одкровення, що вимушує глядача брати активну участь в їх візуальному сприйнятті і розумінні.

Роботам С. Новікова і його друзів не властиві імпресіоністське «деренчання» повітря, «мерехтіння» світлотіні, «оптичне» змішування кольорів, або пуантелістичне накладення фарб і мазків. У виборі пейзажних мотивів переважають узагальнені ландшафтні образи, що передають, швидше не географічні або кліматичні, а образно-психологічні особливості сприйняття міської або сільської природи.

У портретах С. Новікова і С. Рибіна – не фотографічне або натуралістичне зображення того, хто позує, а якісь узагальнені образи осіб, які привертають художників пластичними і колірними характеристиками, в той же час підкреслюючи художній образ або тему, задуману ними. При цьому автори, завдяки переконливому рисунку, вишуканому живописному колориту й умовно-реалістичній композиції, переконують глядача в реальності

та достовірності зображення, хоча будь-хто легко розпізнає в цих сюжетах підведений романтичний ореол, а також прихований або явний підтекст.

Для авторського почерку С.Ф.Новікова характерна стримана, без зайвого експресіонізму й пафосу, живописна манера в поєднанні з досконалим знанням техніки й технології живопису. Як і майстри епохи Відродження, художник дуже часто використовує кольорові ґрунти, лесування з дозованим вживанням ефектів пастозного письма. Усе це збагачує арсенал художніх засобів, якими оперує автор.

Майстерно виконані живописні акварелі Михайла Сватули привернули увагу кіровоградських глядачів, а головне, місцевих колег-художників, які надали високу оцінку професіоналізму автора.

Те, що роботи С.Новікова, С.Рибіна, М.Сватули несуть гуманістичний і оптимістичний початок, безперечно. Їх роботам характерний той позитивний естетичний ідеал, який відображає авторське бачення синтезу сучасного образотворчого мистецтва – класики й постмодернізму, традицій і новаторства.

Не можна не згадати і про надзвичайно приємну і корисну подію під час відкриття експозиції «Майстерні 305» – знайомство і спілкування харківських художників з Народним художником України, Головою Кіровоградської організації Національної спілки художників України Михайлом Надеждіним і його родиною.

Родина Надеждіних – це унікальне явище культурно-мистецького життя України і, зокрема, міста Кіровограда, і аналізуючи їх творчий доробок, не можна не помітити їх особистого ставлення до свого видатного земляка О. Осмьоркіна, а також позитивний вплив останнього на чудову мистецьку спадщину батька, сина Андрія і доньки Оксани.

Як писав про них відомий український мистецтвознавець, академік Олександр Федорук: «...У несподіваних знаках-бризках, сходженні часу, простору, відчутті настання моменту, або того, що ще не реалізоване і сплескує в океані думки, серед хаосу образів і символів творів Михайла, Андрія та Оксани Надеждіних постає перед нами спадкоємність шляхів мистецьких поколінь 1960-х та 1990-х рр., які немовби зійшлися сукупно, ствердили і продовжили традицію українського модернового мистецтва, започатковану в ХІХ – на початку ХХ ст., у новому світлі розкриваючи таїну загадкового українського національно-етнічного космосу...» [3].

Звичайно, що гідним продовженням акції «Майстерня 305» було би проведення у м. Харкові виставки творчих робіт або самого маестро – Михайла Надеждіна, або разом – унікальної мистецької родини, як про це домовилися під час відкриття виставки харківські та кіровоградські художники.

Думається, що обмін виставками, спілкування та обговорення нагальних проблем сучасного образотворчого мистецтва – це не єдиний позитив таких акцій. Не зупинятися на досягнутому, продовжувати плідні взаємні творчі зв'язки – таку мету домовилися реалізовувати організатори і учасники «Майстерні 305». Є тверда впевненість, що подібні заходи мають сприяти підвищенню якості культурно-виховної роботи та художньо-естетичного виховання мешканців та молоді міст Кіровограда і Харкова.

Варто нагадати й те, що Рішенням обласної ради від 19 квітня 2005 року заснована Обласна премія у сфері образотворчого мистецтва та мистецтвознавства імені Олександра Осмьоркіна, якою відзначаються художники і мистецтвознавці, що досягли визначних успіхів у створенні яскравих мистецьких творів, вагомі мистецтвознавчі або історичні дослідження розвитку образотворчого мистецтва, а також за вагомий внесок у справу розбудови мистецької освіти Кіровоградщини. Це є свідомою великої шани і поваги з боку владних структур до свого видатного земляка, а також до тих, хто своїми творами оспівує рідну землю.

У цьому зв'язку не можна не висловити й щирі слова подяки заступникові Голови міста Кіровограду пану Миколі Миколайовичу Цуканову, який активно сприяв і допомагав у відкритті персональної виставки С. Новікова у березні та «Майстерні 305» у жовтні-листопаді 2009 року. Окрема подяка світловодському підприємцю Миколі Новікову, який виступив у якості куратора цих проєктів.

Вдячні учасники проєкту і начальнику відділу культури і туризму Кіровоградської міської ради пану Миколі Івановичу Барабулі, який підтримав проведення цих акцій і висловив найкращі побажання харківським художникам. За гостинність і добрі професійні стосунки вдячність харків'ян висловлена особисто Голові Кіровоградської обласної організації Національної спілки художників України, Народному художнику України пану Михайлу Надєждіну...

Ну, і нарешті, особлива подяка колективу художньо-меморіального музею О. Осмьоркіна на чолі з директоркою Черновою Вітою Василівною, а також головному зберігачу фондів Дячук Ірині Юхимівні, мистецтвознавцю і художнику Андрію Надєждіну за безпосередню організацію експозиції та створення прекрасної духовної атмосфери під час відкриття та проведення виставки.

Відчувається, що всі ці люди небайдужі до стану культурного життя славного Кіровограду, вони є патріотами свого міста та активними зберігачами його культурно-мистецької спадщини.

#### **Висновки:**

- Багато зримих та незримих історичних та культурно-мистецьких зв'язків об'єднує м. Кіровоград з Росією та Харківщиною, наочним свідомством чого стала мистецька акція «Майстерня 305», яка відбулася в кіровоградському художньо-меморіальному музеї О. Осмьоркіна.
- Історичний екскурс в історію міста Кіровограда надає можливість довести, що культурні та мистецькі зв'язки між Україною і Росією мають давнє коріння, що варто досліджувати й вивчати.
- Творча доля та спадщина О. Осмьоркіна уявляє собою великий інтерес для дослідників мистецтва 10–30-х років минулого століття і має певний вплив на сучасні культурно-мистецькі події в Україні.
- Збереження і досягнення школи будь-яких майстрів, у тому числі О. Осмьоркіна, залежить від культурно-просвітницької діяльності мистецтвознавців, критиків, працівників художніх галерей, музеїв, які вивчають і пропагують їх життя і творчість.
- Постає О. Осмьоркіна як представника мистецтва 10–30-х років минулого століття завжди сприймалася у харківському вищому художньому навчальному закладі з особливим почуттям симпатії та поваги.
- Особливістю мистецтва учасників проєкту «Майстерня 305» є, з одного боку, наявність в їх роботах індивідуального почерку, а з іншого, оригінальність, але з елементами легко впізнаних постмодерністських художніх стилів та прийомів.
- Родина Надєждіних – це унікальне явище культурно-мистецького життя України і, зокрема, міста Кіровограда.
- Заснована Кіровоградською обласною радою Обласна премія у сфері образотворчого мистецтва та мистецтвознавства імені Олександра Осмьоркіна – свідомство великої шани і поваги з боку владних структур до свого видатного земляка, а також до тих, хто своїми творами оспівує рідну землю.

Завершуючи свою статтю, автор підкреслює, що навіть невеличка за часом і обсягом мистецька акція «Майстерня 305», яку спільними зусиллями створили харків'яни разом з



колегами з Кіровограду, має стати прикладом на майбутнє як для художників-практиків, так і для теоретиків-мистецтвознавців з будь-якого регіону держави. Адже мета подібних заходів – взаємопізнання, консолідація та творча співпраця між мистецькими осередками України.

**Список літератури:** 1. Єлисаветград – Кіровоград – 1754-2009 / Ювілейне видання Кіровоградської обласної державної адміністрації – Кіровоград, 2009. – 24 с. 2. *Осмеркин* О. Размышления об искусстве. Письма. Критика. Воспоминания современников. / Сост., общая ред. А.Ю.Никича – Москва: Советский художник, 1981. – усл. п. л. 42. 3. Родина Надеждіних. Живопис. Графіка/ Упорядкування: А. Надеждін, О. Журавель – Київ, 2009 .

С.В. Рибін

### ТВОРЧА АКЦІЯ «МАЙСТЕРНЯ 305»

У статті розглядаються питання взаємозв'язку між культурно-творчими постатями України і Росії, зокрема Харківщини та Кіровоградщини; вплив творчості О. Осмьоркіна на сучасний художній процес.

С.В. Рыбин

### ТВОРЧЕСКАЯ АКЦИЯ «МАСТЕРСКАЯ 305»

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи культурно-творческих личностей Украины и России, Харьковщины и Кировоградщины, влияние творчества А. Осмеркина на современный художественный процесс.

S. Ribin

### CREATIVE ACTION "WORKSHOP 305"

The questions, related to communication of cultural-creative personalities of Ukraine and Russia, Harkovshini and Kirovogradshini, are examined in the article, influence of creation A. Osmorcins on a modern artistic process.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2010*

УДК 378.14

*І.В. Синельник, В.А. Завора,  
м. Харків, Україна*

### ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Постановка проблеми.** Впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій дозволяє зробити його більш ефективним, повніше розкрити здібності студента, допомогти йому подолати особисту невпевненість, навчити раціонально організувати

свою діяльність та адекватно оцінювати свої досягнення, формувати механізм адаптації до сучасних умов, вміння оцінювати відповідність своєї діяльності реаліям життя.

Кредитно-модульна система навчання як одна із сучасних інноваційних технологій дозволяє змінити авторитарні взаємовідносини в системі "викладач - студент" на взаємовідносини співпраці, що сприяє більш повному розкриттю здібностей останнього.

При кредитно-модульній системі організації навчального процесу скорочення обсягу аудиторної роботи безпосередньо підвищує значення і статус самостійної роботи студента, яка стає серцевиною навчальної діяльності. У зв'язку з цим основним завданням навчально-методичної діяльності викладача стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної діяльності студентів. Студент стає більш активним, тепер він виступає не об'єктом, а суб'єктом діяльності. А це, в свою чергу, сприяє підвищенню рівня розвитку самостійної роботи студентів у процесі пізнання нового, робить цей процес самокерованим, що дозволяє студентові займатися самонавчанням і в подальшому житті.

Ми поділяємо точку зору В. Андрєєва, Ю. Чернової та О. Гарбуз, що для самоорганізації особистості студента необхідно, щоб останній весь зміст вузівського курсу "пропустив" через себе і на основі активної рефлексії трансформував у компетентність, мотивацію до подальшого навчання і діяльності [3]. Адже, за даними сучасних психологічних досліджень, якщо людина лише прослуховує інформацію, то запам'ятовує 5% від почутого; коли вона споглядає щось, то у пам'яті лишається 30% від побаченого; а якщо бере безпосередню участь у розв'язанні певної проблеми, то активна пам'ять людини акумулює 90% від сприйнятої, опрацьованої інформації [9].

**Зв'язок проблеми з актуальними науковими завданнями** визначає те, що в процесі її розв'язання виникає необхідність заздалегідь продумати цілі, завдання, реальні можливості навчання і відповідно до цього підібрати адекватні прийоми і засоби, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність особистості.

**Зв'язок проблеми з практичними завданнями** пов'язаний з тим, що за цих умов істотно зростають роль і значення прищеплення студентам розуміння нагальної необхідності постійного самонавчання, самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення впродовж активного трудового життя, внутрішньої потреби в цьому та формування у них інноваційного типу мислення і належних навичок самостійної творчої діяльності. Для успішного розв'язання цього важливого завдання необхідно вже в процесі навчання не просто посилювати роль самостійної пізнавальної діяльності студентів, а зробити її домінантою всього навчально-виховного процесу.

Самостійну пізнавальну діяльність студентів у найузагальненішому (глобальному) вигляді можна представити як систему, що включає наступні **компоненти**: 1) змістовну сторону (знання, виражені в поняттях або образи сприйняття і уявлень); 2) оперативну (різноманітні дії, оперування уміннями, прийомами); 3) результативну сторону (нові знання, способи розв'язувань; новий соціальний досвід, ідеї, погляди, здібності і якості особистості) [11,108].

У багатьох сучасних наукових працях переважає думка, що самостійна пізнавальна діяльність студентів при використанні інформаційно-комунікаційних технологій може проявлятися у двох аспектах: 1) засвоєнні студентом готових знань, готових зразків, правильних, точних і економічних розумових та практичних дій для того, щоб на основі них включитися у розв'язання творчих задач; 2) створенні чогось свого, індивідуального, того, що в навчанні виражається у самостійному розв'язанні теоретичних і практичних задач [11,152].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі самостійної роботи студентів присвячено чимало наукових досліджень та публікацій як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Зокрема організацію самостійної роботи при кредитно-модульній системі розглядають С. Канівець [4], О. Канівець, [4], Д. Назарбекова [10], І. Єфімова [10]. Організації самостійної роботи студентів з використанням ІКТ присвячені наукові публікації Н. Асоцької [2], А. Прокубовської [13], Щ. Макенбаєвої [8], А.Терембекової [14].

Загальні педагогічні проблеми самостійної роботи студентів відображені у статті О.Ткаченко [15], а особливості її здійснення під час вивчення математичних дисциплін у ВНЗ - у наукових працях В. Корольського [6].

Психолого-педагогічна проблема формування пізнавальної самостійності розглядається у фундаментальних дослідженнях Л. Арістової, І. Лернера, Н. Половникової, Т. Шамової і ін., в яких розроблені теоретичний аспект проблеми, рівні і показники пізнавальної самостійності, умови переходу з одного рівня на інший, показані шляхи розв'язання цієї проблеми [1,7,12, 16].

Основним **завданням нашої роботи** є спроба висвітлити ще не повністю досліджену в даний час проблему організації самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в контексті кредитно-модульного навчання.

Зокрема, І. Лернер, показуючи відмінності між поняттями "пізнавальна активність" і "пізнавальна самостійність", підкреслює, що для пізнавальної самостійності характерне творче начало, готовність до пошукової праці, а пізнавальна активність може бути спрямована тільки на засвоєння знань, їх закріплені і відтворення. Він висуває твердження, що не можна бути самостійним, не будучи активним, але активність може і не поєднуватися з самостійністю [7].

Студент може працювати під диктовку викладача, конспектуючи лекцію чи виконуючи завдання, але при цьому немає прояву самостійності. При визначенні відмінностей між активністю внутрішньою (розумовою) і зовнішньою (моторною), стає зрозумілим, що активізація пізнавальної діяльності пов'язана, перш за все, з активністю мислення.

Отже, будь-яка діяльність студента припускає і виражає певного мірою ступінь його активності. Самостійність же виражає здатність студента самому організувати свою діяльність відповідно до поставленої задачі.

Творчий характер пошукової діяльності завжди пов'язаний з оволодінням знаннями і способами діяльності до рівня застосування їх у різних ситуаціях. У даному випадку адекватними є інформаційно-пошукові методи навчання, оскільки саме вони забезпечують включення студентів у самостійний пошук.

Такий підхід до структури пізнавальної самостійності, на нашу думку, дозволяє аналізувати різні рівні активності і самостійності студентів і будувати систему управління пізнавальним процесом при викладанні окремих дисциплін.

При кредитно-модульній системі організації навчального процесу, великого значення набуває мотивація самостійної навчальної діяльності, яка змушує особистість безперервно домагатися вдосконалення знань. Мотивація навчання в студента передусім формується за потребами здобуття певної професії. Тобто особистість має оволодіти такою сумою знань і вмінь, які б дали змогу заявити про себе як про непоганого професіонала. Це і є мотивація навчання через потребу оволодіння майбутньою професією.

Можуть бути мотиви, що спонукають до активної навчальної діяльності. Це і збагачення загальною сумою знань, накопичених людством, розширення загального світогляду, усвідомлення наявної перспективи щодо реалізації певних знань тощо. Якщо навчальна діяльність мотивована особистим інтересом, то така діяльність буде результативною.

У педагогічній практиці використовуються різноманітні прийоми організації самостійної діяльності студентів. Найбільш поширеними з них „можна назвати такі:

- 1) організація роботи з навчальними матеріалами;
- 2) збір (накопичення) матеріалу досліджуваної теми;
- 3) організація студентів на підготовку і написання реферату з дисципліни;
- 4) спрямування роботи студентів із конспектом- схемою, розробленим викладачем;
- 5) організація дослідницької та пошукової діяльності студентів;
- 6) аналіз порівняльного і досліджуваного матеріалу;
- 7) організація виконання індивідуальних завдань;
- 8) розв'язування завдань за темами;
- 9) організація і проведення виступів студентів з рефератом на лекції або семінарі;
- 10) організація студентів для участі в іграх (навчальних, розвивальних та ін.);
- 11) тестування і самотестування;
- 12) алгоритмування тощо.

Цей вид навчальної діяльності студентів умовно можна розділити на три рівні:

- доаудиторна самостійна робота;
- аудиторна самостійна робота;
- післяаудиторна самостійна робота.

Ми погоджуємось із твердженням А. Терембекової, що крім позааудиторної та аудиторної самостійної роботи, сьогодні стає актуальною самостійна робота студента з використанням інформаційних технологій - інформаційно-комунікативна, - яка дозволяє поставити самостійну роботу студента на новий рівень самостійності суб'єкта навчання [ 14].

Як вважає В. Ткаченко [15], самостійна робота як вид навчальної діяльності матиме ефективність, якщо:

- забезпечена чітка її організація з боку навчального закладу, викладача;
- вона є складовою навчально-виховного процесу, а не епізодичним явищем;
- здійснюється постійний педагогічний контроль.

Мета викладання окремих дисциплін зводиться до того, щоб на меншому обсязі теоретичних знань дати більше можливості самостійно працювати для засвоєння певного матеріалу. При цьому, чим вища якість (а не кількість) самостійної праці студента, тим ефективніше засвоєння.

З цього, на нашу думку, випливає, що самостійна робота - це не тільки виконання домашнього завдання; це і самостійна робота в аудиторії під керівництвом викладача та організація самостійної навчальної діяльності студента поза аудиторією.

Ми вважаємо, що самостійна навчальна діяльність студентів повинна мати певні елементи на кожному занятті і продовжуватися після нього. Таку роботу педагог ретельно сплановує методично і продумує організаційно. Вона передбачає, в першу чергу, наполегливу працю самого викладача в створенні відповідного навчально-методичного забезпечення, яке включає:

- навчально-методичний комплекс як умову поетапного розвитку студента в межах певного курсу;
- програму з чітким визначенням змісту та обсягу аудиторної й позааудиторної навчальної роботи;
- основні рекомендації студентам щодо вивчення конкретної дисципліни (у письмовій формі);
- добірку контрольних задач, запитань і тестів для самоперевірки;
- перелік літературних джерел та їх окремі примірники, що сприяють вивченню ди-

сципліни;

-методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем чи напрацювання практичних навиків;

- перелік питань, що виносяться на практичні чи семінарські заняття;

- перелік тем рефератів,

- вимоги до оцінки знань із дисципліни.

При застосуванні цієї системи викладач перетворюється на дослідника навчально-виховного процесу, який повинен не тільки бути в курсі новітніх ідей в науці, техніці та суспільстві, а й постійно шукати оптимальні шляхи розв'язання існуючих освітніх проблем, вести моніторингові дослідження навчальної діяльності студентів і відповідно до їх результатів коригувати свою діяльність.

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що самостійна робота студентів з використанням ІКТ є важливим фактором підвищення ефективності їх підготовки до майбутньої професійної діяльності. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій істотно підвищує значущість самостійної роботи студентів і, на нашу думку, дозволяє персоніфікувати та істотно інтенсифікувати навчальний процес, підвищити мотивацію і більш об'єктивно виявити здібності кожного студента.

**Список літератури:** 1. *Аристова Л.П.* Активность учения школьников. – М.: Просвещение. 1968. – 139 с. 2. *Асоцька Н.В.* Проблема організації самостійної роботи студентів з використанням прикладних комп'ютерних програм – Перша регіональна науково-практична конференція викладачів “Сучасні інформаційні технології в освіті” – <http://www.nkker.dp.ua/Metodi/IT-Conferenc-5.html>. 3. *Гарбуз О.В.* Педагогічна технологія управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів – Перша регіональна науково-практична конференція викладачів “Сучасні інформаційні технології в освіті” – <http://www.nkker.dp.ua/Metodi/IT-Conferenc-5.html>. 4. *Канівець С.В., Канівець О.В.* Самостійна робота студентів в системі модульно-рейтингового навчання. – Організація навчально-виховного процесу. – 2005. – Вип.6 – С.150-156. 5. *Кириллова Г.Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система: учебное пособие. – СПб.: Образование, 1996. – 135 с. 6. Самостійна робота студентів при вивченні *Корольський В., Віхрова О., Лов'янова І.* математичних дисциплін у педагогічному ВНЗ. // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 60 – 62. 7. *Лернер И.Я.* Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: Автореф. дисс. докт. пед. Наук. – М., 1971. – 34 с. 8. *Макенбаева Ш.К., Еркебаева З. Ж.* Использование компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов по естественным и гуманитарным дисциплинам – <http://e-lib.gasu.ru/nit/makenbaeva.html> 9. Машина у поміч // Україна молода від 27.11.2006. 10. *Назарбекова Д.Б., Ефимова И.Е.* Организация самостоятельной работы студентов при кредитной системе обучения – [http://e-lib.gasu.ru/nit/Nazarbekova\\_efimova.html](http://e-lib.gasu.ru/nit/Nazarbekova_efimova.html) 11. *Лидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 239 с. 12. *Половникова Н.А.* Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: Автореф. дисс. доктора пед. наук. – Л., 1997. – 58 с. 13. *Прокубовская А.О.* Компьютерное моделирование как средство развития самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 22 с. 14. *Темербекова А.А.* Формирование профессиональных компетенций будущего педагога с помощью информационно-коммуникационных технологий в обучении – <http://e-lib.gasu.ru/nit/index.html> 15. *Ткаченко В.* Вчитись – справжнє мистецтво. – Освіта. – 2005. – № 11. 16. *Шамова Т.И.* Активация познавательной деятельности уча-

щихся общеобразовательной школы (по предметам естественно-математического цикла). М., НИИ общей педагогики АПН СССР, 1976. – 54с.

І.В. Синельник, В.А. Завора

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті визначено сутність та основні компоненти самостійної роботи студентів, проаналізовано різні підходи до трактування цього виду роботи, виділено різновиди самостійної діяльності студентів у процесі навчання. Результатом самостійної роботи є підвищення рівня знань студентів, поліпшення їх професійної підготовки, вміння самостійно мислити та приймати рішення. У кожному виді самостійної роботи має бути пошукове завдання. Головною мотивацією діяльності студента має бути пошукова діяльність.

И.В Синельник., В.А. Завора

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье определены сущность и основные компоненты самостоятельной работы студентов, проанализированы разные подходы к трактованию этого вида работы, выделены разновидности самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения. Результатом самостоятельной работы является повышение уровня знаний студентов, улучшение их профессиональной подготовки, умение самостоятельно мыслить и принимать решение. В каждом виде самостоятельной работы должна быть поисковая задача. Главной мотивацией в деятельности студента должна быть поисковая деятельность.

I. V. Sinelnik, V. A. Zavora

### **ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ON THE USE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

Main point and basic component of students' independent work are considered in this article. Different approaches of its definition are analyzed four kinds of students' independent activities are determined. Result of independent work is increase of a level of knowledge of students, enriching of their vocational training, skill independently to think and make a decision. In each aspect of independent work there should be a search problem. Principal motivation in activity of the students should be search activity.

*Стаття надійшла до редакції 16.01.2010*

**УДК 378**

*М. Ш. Черновол,  
м. Харків, Україна*

### **МОДЕЛЮВАННЯ СТАНУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

У сучасний період розвитку української держави відбуваються складні процеси демократизації, що ставлять високі вимоги до підготовки фахівців із вищою освітою. Вищий навчальний заклад повинен формувати особистість громадянина України, забезпечувати наше суспільство всебічно підготовленими фахівцями, які мають глибокі загальнонаукові та професійні знання, навички наукової роботи, готові до самоактуалізації в умовах професійної діяльності, у суспільному та особистому житті.

Для глибокого і повного оволодіння матеріалом навчальних програм ВНЗ необхідно постійно вдосконалювати навички пізнавальної діяльності студентів, формувати якості дослідника, підвищувати ефективність пізнавальної діяльності.

**Актуальність** дослідження чинників формування і розвитку пізнавальної діяльності студентів визначається необхідністю підвищення пізнавальної мотивації тих, хто навчається, у кого в процесі навчання, як показують практика та дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, відбувається певне зниження пізнавальної активності. Суперечності між потребами саморозвитку, самоактуалізації і можливостями освіти вимагають побудови певних взаємин між суб'єктами навчального процесу. Підвищення якості професійної освіти шляхом активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання у ВНЗ повинно здійснюватись під час вивчення різних дисциплін.

Зростання вимог до якості підготовки фахівців з вищою, у тому числі педагогічною, освітою ставить перед педагогічною наукою завдання створити ефективні дидактичні системи, які базуються на застосуванні видів, технологій, форм і методів навчання, які забезпечують інтенсивне залучення студентів до процесу оволодіння системою знань, формування вмінь і навичок. На цій основі можна суттєво підвищити рівень самостійної творчої пізнавальної діяльності фахівців, створити умови для більш повного і ефективного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Аналіз практики підготовки фахівців у ВНЗ переконує в недостатній ефективності традиційного типу навчання щодо підвищення якості підготовки спеціалістів через притаманний йому інформаційно-догматичний метод організації викладання. Таким чином, традиційне уявлення про педагога суперечить вимогам сучасності. Від рівня підготовленості педагога до здійснення професійної діяльності залежить якість виконання всіх призначень педагога, і загалом – ефективність навчання і виховання.

Новий глобальний підхід до освіти, який базується на принципах гуманізації та є особистісноорієнтованим, вимагає переосмислити роль викладача, який перебуваючи у сфері контакту зі студентом, може, за умови відповідної підготовки, активно впливати на формування в нього знань, умінь та навичок, розвитку пошукової активності усвідомлення обов'язків. Це вимагає переглянути і переорієнтувати зміст освіти.

Актуальність проблеми та потреби практики визначили **тему** нашої роботи – “**Моделювання стану пізнавальної активності студентів при вивченні гуманітарних дисциплін**”. Таким чином, **мета даної роботи** – визначення особливостей становлення пізнавальної активності в процесі навчання студентів педагогічних фахів.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки майбутніх фахівців свідчать про те, що недостатня сформованість пізнавальної активності породжує педагогічну суперечність між вимогами системи підготовки педагогічних кадрів і особистості студента до рівня своєї професійної підготовки та дидактичними можливостями навчального процесу педагогічного ВНЗ задовольнити ці вимоги. Вирішення цієї суперечності лежить на шляху пошуків більш сприятливих організаційно-педагогічних умов, технології формування пізнавальної активності студентів педагогічного ВНЗ як одного із основних механізмів активізації навчальної діяльності студентів.

Однією із провідних якостей особистості, що зумовлює ефективність пізнавальної діяльності, є пізнавальна активність, що проявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, прагненні до ефективного оволодіння знаннями і засобами діяльності, у мобілізації вольових зусиль на досягнення пізнавальної діяльності, тобто системи засобів, форм і методів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності студентів ВНЗ. Для здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів потрібно використовувати сучасні концепції навчання на основі гуманістичної філософії освіти, надавати навчальному матеріалу особистісного смислу, який би викликав навчально-пізнавальний інтерес у студентів, використовувати оптимальні способи та прийоми викладання, організаційні форми навчання, що активізують навчальну і пошукову діяльність студентів. Основними детермінантами активізації пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів є: 1) зміст навчального матеріалу (новизна у викладанні навчального матеріалу, історичний аспект науки, сучасні дослідження науки, практичне значення знань); 2) організована навчальна діяльність (самостійна робота, проблемне навчання, дослідницька діяльність, творчі і практичні роботи, оволодіння новими засобами діяльності); 3) відносини між учасниками навчального процесу (створення оптимальних умов для навчальної діяльності, спільна продуктивна діяльність, педагогічний оптимізм, контроль знань) [6].

Перелічені вище детермінанти визначають педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студента.

Враховуючи особливості навчального процесу у ВУЗах (універсальність професійної підготовки, практична спрямованість її змісту) розкрито сутність і структуру пізнавальної активності, обґрунтовано інтегративну модель пізнавальної активності студентів педагогічних фахів. Під пізнавальною активністю студента педагогічних фахів ми розуміємо складну систему його властивостей, що інтегрує основні взаємозв'язані для навчально-пізнавальної діяльності студента компоненти: пізнавальну ініціативу, пізнавальну самостійність, повноту і мобільність знань.

Пізнавальна самостійність студента педагогічних фахів проявляється у сформованості вмінь самостійно визначати зміст своєї навчально-пізнавальної діяльності, планувати, організувати і без помилок виконувати педагогічну діяльність, проводити в межах своєї компетентності психолого-педагогічне діагностування та надавати консультативну допомогу. Повнота знань характеризується сукупністю всіх знань студента про вивчений об'єкт відповідно до навчальної програми, мобільність знань – здатність переносити їх у нові умови професійної сфери діяльності.

Основу пізнавальної спрямованості особистості педагога складають його духовні потреби та інтереси. Одним із проявів духовних і культурних потреб педагога є потреба у знаннях. Одним із головних факторів пізнавального інтересу є любов до предмету, який викладаєш. Лев Толстой зазначав, що якщо “ хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе, і ти виховаєш їх; але якщо ти сам не любиш її то скільки б ти не змушував вчити, наука не справить виховного впливу “. Сучасний педагог повинен добре орієнтуватися у різних галузях науки, яку він викладає, бути постійно в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити близькі і далекі перспективи науки. Найбільш загальною характеристикою пізнавальної спрямованості особистості педагога є культура науково-педагогічного мислення [2].

Сформованість пізнавальної активності вимірюються та оцінюються за чотирима основними критеріями:

- “Цілісність пізнавальної активності” для визначення її чотирьох рівнів: догматична (примусова), репродуктивна, обмежено-пошукова, суб'єктивно-творча активність;



- “Продуктивність пізнавальної активності” для визначення ступеня продуктивності пізнавальної активності за чотирма рівнями: I – допрофесійно-ознайомчий, II – копіювальний, III – трансформуючий, IV – пошуковий рівень;

- “Стійкість пізнавальної активності” вимірюється у відсотках і свідчить про стійкість пізнавальної активності на продуктивних рівнях. Критерій слугує для визначення чотирьох рівнів пізнавальної активності: нестійкий, відносно стійкий, достатній, стійкий;

- “Професійна спрямованість пізнавальної активності” вимірюється ступенем оптимальності мотиваційного компонента особистості студента педагогічного ВНЗ і характеризує ступінь спрямованості його пізнавальної активності на навчально-професійну діяльність. За цим критерієм визначено чотири рівні пізнавальної активності: 1 – низько негативний, 2 – низько позитивний, 3 – відносно високий, 4 – високо позитивний [7].

Проведений аналіз літератури та раніше проведених досліджень дав змогу визначити принципи й психолого-педагогічні умови забезпечення пізнавальної активності студентів:

1. Формувати (і підтримувати) прагнення студентів виявити і ствердити себе через навчально-професійну діяльність, із цією метою застосовують: ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, її суспільною значимістю; створення уявлень про професіонала з обраної спеціальності, усвідомлення ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання; складання «Образу-Я» як фахівця; формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю; забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювання прагнення до самовдосконалення; підтримання допитливості й "пізнавального" психологічного клімату групи.

Як наслідок, формується часова перспектива, ідентифікація з професійною моделлю, уявлення про себе в майбутньому в ролі виконавця професійної діяльності.

2. Допомогати (навчати) мінімізувати тривожність, невпевненість щодо професійної діяльності, приділяти увагу розвиткові професійних якостей, здібностей до саморегуляції. Ось чому психологічні служби в університетах багато важать для таких студентів.

3. Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого просування вперед. Тому самооцінку треба підвищувати за рахунок успіху, а не зниження рівня домагань [4, 183-186].

Результати аналізу досвіду організації навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах дали змогу виявити організаційно-педагогічні умови формування пізнавальної активності: забезпечення системно-діяльнісного підходу до організації вивчення психологічних дисциплін; застосування професійно-орієнтованих проблемних завдань, задач, ситуацій; запровадження елементів ігрового навчання, різнорівневого рейтингового контролю; забезпечення домінантної ролі практичних методів навчання у їх поєднанні з словесно-логічними та наочними способами передачі та засвоєння інформації.

Розглянуто модель технології формування пізнавальної активності студентів педагогічних фахів, до якої входять такі компоненти: мета, завдання, зміст вивчення дисципліни; принципи формування; мотиваційно-стимулююча діяльність педагога; дидактичний комплекс занять; критерії та їх показники, які забезпечують вимір і оцінювання ефективності формування пізнавальної активності у структурі кожного дидактичного комплексу занять; організаційно-педагогічні умови; результати навчально-пізнавальної діяльності студентів. Названі вище компоненти моделі відображають упорядковану сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу в педагогічному ВНЗ та досягнення діагностичного результату [1, 65-69].

Основним компонентом технології формування творчих рівнів пізнавальної активності студентів є функціонування дидактичного комплексу занять, який створює умови для переходу від репродуктивного до пошуково-творчого навчання студентів педагогічного ВНЗ. Під дидактичним комплексом занять ми розуміємо об'єднання відносно самостійних за змістом, пов'язаних єдиною дидактичною метою аудиторних занять і самостійної роботи студентів.

**Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування пізнавальної активності студентів педагогічних фахів. Становить певний науковий і практичний інтерес формування пізнавальної активності студентів педагогічних фахів в процесі вивчення спеціальних дисциплін на завершальному етапі здобуття вищої освіти.**

**Список літератури:** 1. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – Січень. – С. 65 – 69. 2. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. – Харків, 2007. 3. Психологические исследования творческой деятельности. / Под ред. О.К. Тихомирова. - М., 2005. 4. Різномірний підхід до самостійної пізнавальної діяльності студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця. – 2002. – Вип.7. – С.183-186. 5. Сисоєв В. М. Пріоритет – науково-педагогічній творчості // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 52–55. 6. Талызина Н. Ф. Пути и проблемы управления подсознательной деятельностью человека. - М., 2007. 7. Темерівська Т. Г. Технологічний підхід до професійного навчання // Науковий вісник Чернівецького національного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – Чернівці. – 2002. – Вип. 137. – С.191-196.

М.Ш. Черновол

### **МОДЕЛЮВАННЯ СТАНУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Дана робота присвячена моделюванню розвитку пізнавальної активності студентів педагогічних фахів в ході навчання (при вивченні гуманітарних дисциплін). Виявлено фактори, що вирішують високий розвиток пізнавальної активності студентів. Впроваджено психолого-педагогічний комплекс методів для визначення структури пізнавальної активності. Для вирішення поставлених завдань було передбачено використання комплексу взаємопов'язаних: *теоретичних* методів (аналіз, порівняння і узагальнення наукової інформації з проблеми дослідження); *емпіричних* (педагогічне моделювання для прогнозування умов ефективного формування пізнавальної активності) та *методів математичної статистики*.

М.Ш. Черновол

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Данная работа посвящена исследованию развития познавательной активности студентов педагогических специальностей в ходе обучения (при изучении гуманитарных дисциплин). Выявлено факторы, определяющие высокое развитие познавательной активности студентов. Внедрён психолого-педагогический комплекс методов для определения структуры познавательной активности. Для решения поставленных заданий было предусмотрено использование комплекса взаимосвязанных: *теоретических* методов (анализ, сравнение и обобщение научной информации по проблеме исследования); *эмпирических* (педагогическое моделирование для прогнозирования условий эффективного формирования познавательной активности) и *методов математической статистики*.

M.Sh. Chernovol

### **DESIGN OF THE STATE OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS AT STUDY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES**

The given work is devoted research of development of informative activity of students of pedagogical specialities during training (at studying humanitarian disciplines). It is revealed the factors defining high development of informative activity of students. The psihologo-pedagogical complex of methods for structure definition informative activity is introduced. For the decision of the put tasks use of a complex of the interconnected has been provided: theoretical methods (the analysis, comparison and generalisation of the scientific information on a research problem); empirical (pedagogical modelling for forecasting of conditions of effective formation of informative activity) and methods of mathematical statistics.

*Стаття надійшла до редакції 19.01.2010*

**V РОЗДІЛ**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

УДК 159.9:331

*Ж.Б. Богдан  
м. Харків, Україна*

**ПРОВІДНІ ФАКТОРИ ПОЯВИ  
ФЕНОМЕНУ «ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ»**

**Постановка проблеми.** Сучасні умови організації виробничої діяльності припускають максимальний ступінь входження в неї людини, що в теперішній час трактується як «людський чинник», в який вкладається особистісний сенс усвідомлення цілей і ухвалення відповідальності за результативність роботи цілісної системи «середовище – об'єкт управління – людина». Особливої актуальності цей факт набуває в процесі професійної діяльності, де особистісні й професійні якості достатньо тісно переплітаються й викликають необхідність пристосування до середовища або його пристосування для себе. В більшості випадків це виражається в знаходженні оптимального співвідношення цих видів взаємодії. Проте варто відзначити, що за відсутності такої рівноваги відбувається деформація відносин між суб'єктом професійної діяльності і самим середовищем. Отже, ці зміни можуть стати поштовхом для виникнення такого феномена як «професійне вигоряння». Таким чином, вигоряння професійної діяльності, як процес, пов'язане з характерними індивідуальними особливостями представників даної професії й середовища, які складають професійну діяльність.

**Аналіз досліджень і публікацій** показує, що процес професійного вигоряння властивий будь-якому виду трудової діяльності і є неспецифічною реакцією, що відображає присутність порушення процесу її організації і необхідності його визначення і усунення. Це положення відзначає ряд авторів, таких як В.В. Бойко, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, В.Е. Орел, А.А. Рукавішников, С. Maslach, А. Pines, С. Cherniss, W. Schaufeli та ін. Але недостатньо дослідженим залишається співвідношення значущості чинників, що впливають на формування феномена професійного вигоряння індивіда. Тому **мета даної статті** полягає у розгляданні факторів, що сприяють появі феномену «професійне вигоряння».

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз причин, що викликають процес «професійного вигоряння», привів, з одного боку, до необхідності дослідження середовища професійної діяльності й виділення в ній факторів, що призводять до вигоряння, а з іншого, до виявлення індивідуальності особистості, що піддається вигорянню. Кожне з цих напрямів одержало своє обґрунтування в проведених дослідженнях, що дозволяє їх виділити в самостійні групи. Результат такої відособленості в підходах, спрямованих на вивчення процесу «професійного вигоряння» показав, що кожне з напрямків досліджувало незалежні одну від одної системи факторів, які визначають результат розвитку процесу вигоряння.

Таким чином, фактори оточення й індивідуальні особливості особистості, що вигоряє виступають незалежними аргументами, які визначають протікання досліджуваного процесу. Інакше кажучи, упорядкований семантичний простір відображення процесу «професійного вигоряння», базується на двох незалежних координатних шкалах виміру

## ***ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ***

---

значимості впливу на цей процес факторів середовища й індивідуальних особливостей людини, що піддається вигорянню.

Результати досліджень, отримані в першому напрямку, де вивчалися різні професії, показали, що всі фактори середовища виробничої діяльності групуються на ті, які включають у себе матеріальні умови, змістовну суть роботи й соціально-психологічні умови діяльності.

Поза залежністю від виду професійної діяльності різні автори, що вивчали процес професійного вигоряння, підкреслюють, що причиною його прояву виступають підвищені навантаження в професійній діяльності, а також збільшення тривалості, зв'язані з понаднормовою роботою. Попередження цих факторів або певний відпочинок від їхньої дії знімають симптоми «вигоряння».

Такі результати дослідження показують, що процес професійного вигоряння властивий будь-якому виду трудової діяльності і є неспецифічною реакцією, що відбиває присутність порушення процесу її організації й необхідності їхнього визначення й усунення.

Таким же узагальненим фактором, що є присутнім у всіх професіях, виступає уміст самої трудової діяльності, що викликає вигоряння. До них можна віднести якісні аспекти роботи, її складність, частота завдань і ступінь відповідальності за її виконання. До числа цих факторів можна віднести недале комплектування за своєю сумісністю робочих груп, що зазначається в роботах Р. Vierick. З одного боку, обмеження волі й нав'язування несприйманого рішення, а з іншого – високий ступінь самостійності й високої відповідальності за ухвалені рішення є причиною професійного вигоряння. Ці результати досліджень показують, що існує деяка норма, що визначає взаємозумовленість побудови виробничих відносин, і відступ від її в будь-який бік є несприятливим фактором, що сприяє процесу вигоряння.

У групі соціально-психологічних факторів проведених досліджень різні автори виділяють організацію субординаційних відносин за вертикальною і горизонтальною структурою їхньої побудови. Відсутність соціальної підтримки поза залежністю від виду виконуваної професійної діяльності спричинює розвиток вигоряння. При цьому відзначається, що конфлікти в системі горизонтальних відносин менш значимі для виникнення процесу вигоряння, ніж вертикальних.

Істотним фактором, що впливає на розвиток процесу вигоряння, виступає стиль керівництва й співвідношення рівня знань в ухваленні рішення між керівником і підлеглими. Авторитарний стиль керівництва при рівному рівні підготовленості підлеглих призводить до більш частого спостереження ефекту вигоряння в підлеглих, чим при демократичному стилі.

Протилежний результат у стилі поведінки керівника або викладача спостерігається стосовно них самих у соціальній роботі. При формальному або твердому ставленні спостерігається більше низький відсоток вигоряння, ніж у тих, хто несе у своїй роботі опікувальну ідеологію [1]. Цей ефект особливо підсилюється, якщо контингент учнів має апатію до навчання. При цьому ряд авторів, що досліджували цю проблему, відзначають деякі особливості причин, що спонукають розвиток процесу вигоряння в чоловіків і жінок. У перших це пов'язане із проявом неухважності учнів, а в других – нешанобливості до них.

Цей процес може компенсуватися матеріальними й моральними заохоченнями й підсилюватися при його відсутності. Позитивний ефект попередження процесу вигоряння заохоченням значно підсилюється не тільки його величиною, але й відповідності витраченої праці в порівнянні зі своїми колегами. Застосування покарань у різній формі їхнього

прояву для регуляції ефективності роботи призводить до діаметрально протилежного результату.

У спрямованості досліджень, пов'язаних з вивченням індивідуальних факторів особистості, які сприяють процесу вигоряння, основними виділяються такі, як способи організації своєї поведінки, що співвідносяться із соціально-демографічними характеристиками – віком, статтю, рівнем освіченості, досвідом роботи та іншими, що визначають інтегральний показник потенційних можливостей.

Розгляд кожного з цих факторів показав, що кожний з них при поєднанні з іншими умовами, що доповнюють його, може виступати як сприятливим, так і протидійним в розвитку процесу професійного вигоряння, проявляючи свою неоднозначність.

Підвищена чутливість до синдромів вигоряння компенсується наявністю досвіду. У той же час спрямованість молодості навпаки зіштовхується з емоційним шоком, викликаним невідповідністю уяви й реальністю, з якою молодь зустрічається [4].

Аналогічна картина спостерігається при дослідженні ролі статі. В одних роботах обґрунтовується більша схильність до професійного вигоряння чоловіків, а в інших – до цієї категорії відносять жінок. Є роботи, автори яких показують рівнозначність схильності до вигоряння обох статей, розглядаючи цю проблему з погляду специфіки впливу статі на компоненти вигоряння, урахувавши статевоюрольову орієнтації. У чоловіків відзначається більш високий ступінь деперсоналізації, а в жінок емоційне виснаження [4]. Більш глибоке дослідження причин визначає характерні деталі процесу вигоряння в чоловіків і жінок. Цінність результатів цих робіт полягає в тому, що, заглиблюючись у деталізацію розпізнавальних причин, які викликають вигоряння в чоловіків і жінок, розкривається сутність статевоюрольової соціокультурною структури в організації суспільних відносин, їхніх норм, традицій.

Така ж картина подається в дослідженнях, у яких відбивається зв'язок між стажем роботи з конкретної спеціальності й розвитком процесу професійного вигоряння. Існують роботи, що підтверджують наявність негативної залежності між ними. Однак у більшості досліджень по даному питанню відзначається відсутність якої-небудь кореляції в цих характеристиках.

Винятково висока багатофакторність природи професійного вигоряння не дозволяє встановити всі попарні або більш складні об'єднання факторів, що впливають на процес вигоряння, тому що еквіфінальні результати, які виникають при різних сполученнях середових умов й індивідуальних особливостей людини являють сукупність, в якій може сполучення породжувати підсилювальний, послаблювальний та нейтралізувальний ефект впливу на процес вигоряння. Ці результати породжують принцип статистичної організації одержання кінцевого результату.

Одним з найбільш важливих результатів розглянутих досліджень полягає в розмежуванні впливу факторів середовища як самостійної групи й індивідуальних особливостей особистості, які також становлять самостійну групу [5].

Виділення особливостей професійної діяльності й індивідуальних особливостей особистості, як двох взаємозалежних компонентів, що визначають розвиток процесу професійного вигоряння, є цілком обґрунтованим підходом і дозволяє побудувати семантичний простір, у якому можна представити впорядковане часткове співвідношення зазначених компонентів. Це у свою чергу дає можливість відбивати якісні розходження однакової сили процесу вигоряння, що в роздільному вивченні впливу кожного з компонентів, що визначають розвиток процесу вигоряння, не здійснено.

Твердження положення про більшу значимість особливостей людини у розвитку процесу вигорання, чим факторів середовища виробничої діяльності, зроблене рядом авторів, варто вважати помилковим, тому що цим порушується принцип системної організації взаємообумовлених відносин.

Аналіз великої кількості літератури щодо досліджень, які стосуються питань ролі людських особливостей у процесі вигорання, дозволяє відзначити одну загальну особливість, яка полягає в тому, що кореляція між розглянутими факторами, такими, як підвищена агресія, тривожність, самооцінка, «локус контроль», почуття групової згуртованості, спостерігається тільки у випадку гіпо або гіпер прояву цих характеристик, і практично не зустрічається в осіб з середнім проявом адаптивних можливостей.

Такий результат кореляційної залежності можна інтерпретувати як процес відбору найбільш стійких осіб для певного оточення професійної діяльності. Оскільки вигорання виявляється в будь-якій сфері життєдіяльності, воно у всіх випадках виступає однією з форм захисної реакції організму. Щодо індивідуумів, процес вигорання вказує на межу їхніх можливостей, припустимих для здійснення конкретної форми професійної діяльності, а щодо видів професійної діяльності, процес вигорання визначає ті норми навантаження, за межами яких вона не може здійснюватися.

**Виводи.** Аналіз ролі особистісних характеристик, з позиції їхнього комплексного впливу на розвиток процесу вигорання, щодо розглянутих концепцій особистості як закордонних авторів, так і вітчизняних дослідників, підтверджує аналогічний результат. При цьому вони показують, що вигорання обумовлюється комплексним впливом факторів середовища професійної діяльності й являє неспецифічну форму реакції на стресорні умови виробничого середовища. Єдиного погляду на природу даного феномена в науковій літературі не досягнуто.

**Список літератури:** 1. Льюис Д. Стресс-менеджер / Д. Льюис – М.: Рефл-бук, ООО «Фирма «Издательство АСТ». – 2000. – 266 с. 2. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90-101. 3. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. на соискание научной степени канд. псих. наук: 19.00.03 / А.А. Рукавишников. – Ярославль, 2000.– 169 с. 4. Ogus E.D. Gender-role differences, work stress and depersonalization / Ogus E.D., Grenglass E.R., Burke R.J. // J. of Social Behavior and Personality, 1990. – V. 5 (5). – P. 387-398. 5. Paton W Psychological distress and burnout in Australian employment service workers: Two years on / Paton W., & Goddard R. // Journal of Employment Counseling, 2003. – V. 40. – P. 15-17.

Ж.Б. Богдан

### **ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ПОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ»**

Данная статья посвящена выявлению основных факторов, которые приводят к появлению феномена «профессиональное выгорание». Таким образом, выгорание обусловлено комплексным влиянием факторов среды профессиональной деятельности и представляет неспецифическую форму реакции на стрессовые условия производственной среды.

Ж.Б. Богдан

**ПРОВІДНІ ФАКТОРИ ПОЯВИ  
ФЕНОМЕНУ «ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ»**

Ця стаття присвячена виявленню провідних факторів, які призводять до появи феномену «професійне вигоряння». Таким чином, вигоряння обумовлюється комплексним впливом факторів середовища професійної діяльності й являє неспецифічну форму реакції на стресорні умови виробничого середовища.

G. Bogdan

**LEADING FACTORS OF APPEARANCE  
THE PHENOMENON OF "BURNOUT SYNDROME"**

This article focuses on identifying key factors that lead to the emergence of the phenomenon of "professional burnout. So, burnout due to the combined effect of environmental factors of professional activity and is non-specific form of reaction to stressful conditions of the working environment.

*Стаття надійшла до редакції 12.01.2010*

**УДК 159**

*И. Г. Васильева, А. М. Лисеня  
г. Харьков, Украина*

**ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАМКАХ  
ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Формирование гуманитарно-технической элиты нашего общества в современных условиях предполагает наряду с профессиональной подготовкой кадров становление самоактуализирующейся личности студента. Идея самоактуализации личности впервые была представлена в 40 - 50 годы XX в. рамках гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерсом. Самоактуализация – это стремление живого существа к росту, развитию, самостоятельности, самовыражению и активизации всех внутренних ресурсов организма. Тенденция к самоактуализации присуща любому живому организму, является врожденной и выражает стремление к целостности и наиболее полной реализации потенциальных возможностей. Тенденция к самоактуализации является, с точки зрения представителей гуманистической психологии, преобладающей и мотивирующей тенденцией в человеке, главной движущей силой его развития и главной его целью. К. Роджерс полагал, что каждый человек, как только ему предоставляется такая возможность, сразу же проявляет большие способности к тому, чтобы использовать силу и внутренние ресурсы своей личности правильно и с пользой, а именно, для личностного роста и развития.

Свободному проявлению тенденции к самоактуализации и саморазвитию препятствует контроль одних людей над другими: терапевты, контролирующие и манипулирующие своими пациентами, учителя, контролирующие и манипулирующие своими сту-



дентами, правительственные органы, которые контролируют и пытаются манипулировать различными слоями населения, с точки зрения К. Роджерса, блокируют врожденную способность людей к самоосознанию и саморазвитию.

А. Маслоу в своей последней книге «Новые измерения человеческой природы» описал восемь способов самоактуализации индивида, или восемь типов поведения, ведущих к самоактуализации:

1. Концентрация. Речь идет о концентрации внимания на происходящем во внешнем и внутреннем мире и полной включенности и вовлеченности человека в жизнь. Только в таком случае жизнь становится наполненной, яркой, интересной, осмысленной.

2. Выбор роста. Если мы себе представим жизнь как цепь, состоящую из выборов, тогда самоактуализация – это процесс, при котором принимается решение о выборе для дальнейшего роста. В жизни нам часто приходится выбирать между опасностью и безопасностью, между движением назад и движением вперед, между комфортом и риском. Выбор роста означает, открытие нового опыта, возможно связанного с опасностью и риском.

3. Самопознание – познание своей внутренней природы, которое приводит к независимости от мнения других людей.

4. Честность и ответственность за свои действия.

5. Доверие собственным чувствам, инстинктам, суждениям и следование им.

6. Саморазвитие – непрекращающийся процесс развития потенциальных возможностей человека, использование в полной мере своих способностей.

7. Вершинные переживания: переживания любви, красоты, гармонии мира, единства с существованием, мистические и религиозные переживания.

8. Отсутствие защиты для собственного «Я» - познание и удаление защитных механизмов психики, искажающих реальность, что позволит принимать себя и окружающий мир такими, какие они есть на самом деле.

Карл Роджерс создал новый метод психотерапии – клиент – центрированную психотерапию, в которой основным механизмом изменения и развития личности является особая природа межличностных отношений между психотерапевтом и клиентом. К. Роджерс определил необходимые и достаточные условия успешной психотерапии, одним из элементов которой является особая природа терапевтического контакта, основанного на когруэнтности терапевта, безусловном принятии терапевтом своего клиента и эмпатии. Дальнейшее развитие своей теории и метода К. Роджерс связал с педагогической практикой и создал свой особый стиль преподавания – преподавание, центрированное на ученике, в отличие от преподавания, центрированного на предмете и преподавания, центрированного на учителе.

Человекоцентрированное обучение – это не технология, не метод, а особая педагогическая философия, связанная с личностным мировоззрением и способом бытия человека в мире, в которую входят вера в позитивную природу человека, значимость свободы выбора и взятие на себя личной ответственности. К. Роджерс называл свою концепцию «вызовом нашему привычному способу бытия, мышлению и отношениям» [2, с. 43]. Первая презентация концепции и практики обучения, центрированного на учащихся, состоялась в 1952 году в Гарвардском университете на международной конференции, посвященной новым педагогическим подходам. Выступление К. Роджерса имело эффект разорвавшейся бомбы. Дальнейшая педагогическая и психотерапевтическая практика привела К. Роджерса к осознанию универсальной природы тех межличностных отношений, которые были открыты и исследованы им в сфере психотерапии и педагогики. В 70 – е годы XX ст. К.

Роджерс провів ряд експериментів своєї концепції в області освіти. Групи учасників, які навчалися за методом гуманістичного навчання, мали високі показники в порівнянні з контрольною групою за наступними критеріями: рівень інтелекту, самооцінка, успішність, ставлення до школи, креативність, кооперація, і низький рівень тривожності [2, с. 26].

Основними принципами гуманістичного навчання є: створення психологічного клімату довіри та підтримки між викладачем і студентами, забезпечення співпраці в прийнятті рішень між усіма учасниками навчально-виховного процесу, актуалізація мотиваційних ресурсів учасників, особистісне розвиток викладачів і учасників, розвиток у викладачів особливих особистісних установок.

В межах нового стилю викладання, зосередженого на ученику (студенті) передбачається формування нового типу вчителя – фасилітатора, основна задача якого полягає в стимулюванні та ініціюванні осмисленого навчання та особистісного розвитку учасників. К. Роджерс вважав, що одним з недоліків традиційної системи освіти є надмірна переоцінка ролі викладача, ролі предмету та недооцінка ролі ученика. З його точки зору, учасник повинен бути активним суб'єктом процесу навчання і запропонував перенести акцент в навчанні з викладання як способу передачі знань та подальшу їх оцінку на фасилітацію – активізацію, підтримку та розуміння учасників з боку викладача. Фасилітація як новий стиль викладання, можлива не через шкільні та освітні реформи, а через перебудову особистості вчителя, не завдяки розвитку його навичок та умінь, а завдяки його особистісному зростанню. Викладач – фасилітатор виступає своїми стосунками до студентів на основі трьох основних характеристик:

- відкритість, конгруентність, щирість в обмін на ролевий поведінку;
- педагогічний оптимізм та довіра – внутрішня впевненість викладача в здатності студентів до розвитку та навчання;
- емпатія - розуміння внутрішнього світу, позицій, особистісних значень, почуттів та переживань учасників.

Встановлюючи педагогічний контакт з студентами на основі вищезгаданих характеристик, викладач – фасилітатор створює для них сприятливі умови для пізнання та прийняття себе, розвитку пізнавальних та творчих здібностей, ініціативи та підприємливості, стимулює самостійність, осмисленість та групову єдність. Способи взаємодії викладачів – фасилітаторів з студентами передбачають: індивідуальний та диференційований підхід до учасників, звернення уваги викладача на почуття та переживання студентів, часте вступлення в діалог та обговорення питань, співпраця з студентами при плануванні навчально-виховної роботи, почуття гумору, отримання зворотного зв'язку від студентів, надання права вибору студентам форми навчання, спільне з студентами оцінювання їх знань. При цьому відповідальність за результати навчання лежить на студенті, викладач несе відповідальність за власний професіоналізм.

Гуманістична психологія виділяє два типи навчання: безглузде – примусове, безособистісне, оцінюване ззовні, спрямоване на засвоєння предмету, орієнтоване на інтелект та пам'ять учасників та осмислене – вільне, самостійно ініціюване та оцінюване учасниками, спрямоване на отримання особистого досвіду та особистісне розвиток, орієнтоване на особистісні значення та досвід [2, с. 63]. В зв'язі з цим, зміст предмету повинен мати стосунок до життєвих інтересів учасників.

Они должны видеть, что между изучаемой дисциплиной и их потребностями имеется связь, какой бы отдаленной она ни была на самом деле.

Осмысленное обучение является необходимым элементом человекоцентрированного обучения, главным средством которого является установление педагогического контакта между преподавателем и студентом. Педагогический контакт формирует интерес учащихся к предмету, эмоциональную вовлеченность в учебный процесс, взаимный интерес преподавателя и студента к личности друг друга. Педагогический контакт в рамках данного подхода имеет следующие характеристики: индивидуальный, дифференцированный подход преподавателя к студентам; основное внимание преподавателя уделяется чувствам, смыслам и переживаниям учащихся; преподаватель часто вступает в открытый диалог со студентами; сотрудничество с учащимися при планировании работы; активное участие студентов в аттестации их знаний; творческий подход к учебному процессу. Педагогический контакт, центрированный на ученике, формирует активную учебную среду, инициирует совместное сотрудничество студентов между собой и с преподавателем, развивает инициативу, креативность и способности учащихся, вызывает чувство удовольствия от учебного процесса.

Социально – политические, экономические, культурные, идеологические изменения в нашем обществе за последние десятилетия сформировали некоторые социально - психологические особенности современной молодежи, в том числе, студенческой молодежи. Для современных студентов в иерархии ценностей на первом месте стоят личная эффективность и успешность в материальной, профессиональной и социальной сферах. Достижение личной эффективности возможно в том случае, если тенденция к самоактуализации не блокируется внешним контролем и ограничениями свободы самовыражения. Современные студенты хотят быть самостоятельными и независимыми, иметь свободу выбора и самовыражения, хотят быть ответственными и принимать участие в решении вопросов, связанных с учебным процессом, хотят конгруэнтности, поддержки и эмпатии в отношениях с преподавателями. Эти потребности студентов могут быть удовлетворены в проведении практических занятий в формате рожерианских «групп встреч» применительно к учебному процессу. Основными правилами, поддерживающими работу рожерианских групп встреч являются: создание климата психологической безопасности, свободный обмен мнениями, смыслами, чувствами и переживаниями, взаимная поддержка и принятие, конгруэнтность, обратная связь и личный психологический опыт. Группы встреч могут помочь студентам в познании самих себя, в осознании своих потребностей, желаний, страхов, сомнений, научить их раскрываться и взаимодействовать с другими людьми.

Социальная психология выделяет два типа отношений: деловые (формальное, дистанцированное, ролевое, безэмоциональное общение) и эмоционально – личностные (конгруэнтное, близкое, безролевое, поддерживающее общение). Отношения между преподавателями и студентами занимают промежуточное положение между этими двумя типами общения. Человекоцентрированный подход в обучении предполагает приоритет отдавать эмоционально – личностным отношениям в педагогическом контакте. Но, установление открытых, эмоциональных, эмпатичных отношений со студентами неизбежно приведет к обострению у них инфантильных травм и конфликтов. При этом на эмоциональном уровне студенты могут устанавливать отношения с преподавателями трех видов:

- Инфантильные отношения. В этом случае студент проигрывает с преподавателем свои детско–родительские отношения, детские травмы и конфликты, демонстрирует зависимость, покорность, обидчивость, ревность, так называемое «сиблинговое со-

перничество», стремится получить поддержку и внимание преподавателя. Преподаватель выступает в роли отца или матери в двух модальностях: добрых, поддерживающих и заботливых или наказующих и контролирующих. Эффективной преподавательской стратегией в этом случае является императивное влияние (влияние власти, закона, правил, контроля), необходимое для психологического «дозревания» инфантильного студента. Тенденция к самоактуализации будет проявляться в достижении студентом психологической зрелости.

- Подростковые отношения. При таких отношениях студент выражает в отношениях с преподавателем подростковые конфликты, стремление к независимости и самостоятельности, бунт и протест против «родительского» контроля, отсутствие интереса к учебе, стремление отделиться и дистанцироваться. В этой ситуации эффективной преподавательской стратегией в общении со студентами является референтное влияние (влияние авторитета). Преподавателю необходимо стать для студента авторитетной личностью, образцом для подражания. Если студент будет иметь возможность идентифицироваться с преподавателем как с самоактуализирующейся личностью, он сможет активизировать в себе тенденцию к самоактуализации и разрешить свои подростковые конфликты.

- Зрелые отношения - отношения двух взрослых людей, равноправных партнеров по взаимодействию, основанные на взаимном уважении, взаимопомощи и ответственности. Эффективной преподавательской стратегией является развивающее влияние.

Человекоцентрированный подход в обучении предполагает установление или развитие зрелых отношений между преподавателем и студентом с использованием стратегии развивающего психологического влияния. Главным в данной стратегии психологического влияния является признание неповторимости и уникальности психической организации каждого отдельного человека, вера в его позитивное и творческое начало и социальную обращенность. Психологическим условием реализации развивающей стратегии влияния является диалог. Две личности в состоянии диалога начинают образовывать некое общее психологическое пространство, создавать единое эмоциональное поле, в котором психологическое воздействие уступает место психологическому единству субъектов, в котором и разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития. Основными нормативами и принципами организации развивающего взаимодействия являются: эмоциональная и личностная открытость и когруэнтность партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и искренность в самовыражении.

Изучение теоретических положений гуманистической психологии дает понимание человекоцентрированного обучения, основанного на развивающей стратегии психологического влияния как высшего уровня организации отношений и общения между людьми, а потому наиболее оптимального для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей и как наиболее эффективный метод педагогических, воспитательных и психокоррекционных воздействий.

**Список литературы:** 1. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2002. - 272 с. 2. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с. 3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.

### ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАМКАХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В данной статье широко рассматривается человекоцентрированное обучение в рамках гуманистической психологии. Поднят вопрос самоактуализации человека, его отношений в социуме.

І.Г. Васильєва, А.М. Лісена

### ЛЮДИНОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ У РАМКАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

В даній статті широко розглядається людиноцентроване навчання у рамках гуманістичної психології. Підняте питання самоактуалізації людини, її взаємовідносин у соціумі.

I.G. Vasil'eva, A.M. Lisenaya

### TEACHING WITHIN THE FRAMEWORK OF HUMANISM PSYCHOLOGY

In this article is widely examined chelovekocentrirovannoe teaching within the framework of humanism psychology. Heaved up the question of selfactualization of man, his relations in sociume.

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2010*

УДК 373.51

*О.М. Іванова, М.В. Петренко  
м. Харків, Україна*

### ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ТА СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ

**Загальна постановка проблеми.** Актуальність проблеми девіантної поведінки обумовлена соціальними, економічними та політичними потрясіннями. Проблема девіантної поведінки громадян була і залишається актуальною для будь-якого суспільства. Вона є однією з найважливіших проблем у педагогіці, психології, кримінології, конфліктології, соціології девіантної поведінки, соціології особистості тощо. Важливим підґрунтям у розв'язанні окресленої наукової проблеми є теорія і практика, накопичена у вище зазначених галузях. Дана проблема наносить реальну моральну та матеріальну шкоду як самим суб'єктам девіантної поведінки, так і людям, що їх оточують. Досліджувана автором проблема вивчалася та аналізувалася багатьма науковцями. Отже можна говорити про значущість та актуальність проблеми девіантної поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми, або висловлено погляди інших авторів.** Різноманітні аспекти проблеми поведінки людей, яка не відповідає загальноприйнятим нормам, розглядалися в літературі, науці, релігії, мистецтві тощо. Таким чином, соціальні аспекти девіантної поведінки досліджували Н.А.Андреев, В.С.Афанасьев, М.І.Боднева Я.І.Гілінський, В.М.Кудрявцева та

інші. Психологічні аспекти цього явища обґрунтовувалися в працях І.П.Башкатова, О.І.Бондарчук, Б.С.Братуся, М.І.Буянова, Л.С.Виготського, О.В.Змановської, Н.Ю.Максимової, Д.І.Фельдштейна та інших. Педагогічні складові знайшли відображення в працях А.О.Дробинської, І.В.Козубовської, В.В.Овчаренка, І.П.Підласого, М.М.Фіцули та інших.

В сучасній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі немає єдиної точки зору щодо визначення поняття девіантної поведінки, а також її причин. Різні аспекти відхилень вивчаються психологами, медиками, педагогами, соціологами, соціальними працівниками тощо.

**Формування завдань.** Завданням статті є: дослідження девіантної поведінки особистості; характеристика чинників девіантної поведінки; описання видів девіантної поведінки; надання характерних ознак девіантної поведінки; встановлення чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості.

**Мета статті.** Метою статті є на основі вивчення різнопланових досліджень науковців розкрити сутність девіантної поведінки та з'ясувати чинники, що її зумовлюють.

**Виклад основного матеріалу.** Оцінювання будь-якої поведінки має на увазі порівняння її з нормою. Нестандартна поведінка, яка має відхилення від норми, називається девіантною.

Під девіантною (від латинського слова *deviatio* – відхилення) поведінкою розуміють дії та вчинки людей, що суперечать нормам чи визначеним шаблонам і стандартам поведінки. Сутність девіантної поведінки полягає в недотриманні вимог соціальної норми, у виборі іншого, ніж вона прописує, варіанту поведінки в тій чи іншій ситуації, що призводить до порушення взаємодії особистості й суспільства.

Необхідно зазначити, що відхилення від будь-якої норми у поведінці можуть бути як негативні, так і позитивні.

Позитивні девіації (відхилення) характеризують нестандартну особистість, для якої характерними є творчі, оригінальні ідеї, що мають суспільну значущість, позитивно впливають на прогресивний розвиток суспільства, а також свідчать про успішний процес соціалізації.

Негативні девіації поведінки характеризуються тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не в змозі адаптуватися до норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, та до моральних цінностей. Слід зазначити, людина може досить добре знати ці норми. В такому випадку процес соціалізації особистості є порушеним, що проявляється у незбалансованих психічних процесах, не адаптованості, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді уникання морального й естетичного контролю за власною поведінкою.

О.В.Змановська [4] виділяє такі характерні ознаки девіантної поведінки:

- багаторазові, тривалі порушення найважливіших норм для певного суспільства на цей час;

- поведінка зумовлена загальною спрямованістю особистості, а не є наслідком кризової, нестандартної ситуації;

- поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;

- поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча за певних умов може набувати патологічних форм (наркоманія, алкоголізм тощо);

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

- результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим;

- має виразну індивідуальну та статеву своєрідність. Так, не можна назвати девіантною поведінкою вживання нецензурних слів трьохрічною дитиною.

В основі девіації часто лежить конфлікт цінностей, інтересів, розходження потреб, деформація способів їх задоволення, помилки у вихованні, негативний життєвий досвід, емоційні потреби, неадекватність самооцінки і рівня домагань, слабкий розвиток рефлексії, низький рівень адаптивних можливостей, викривлення в когнітивній сфері тощо.

В залежності від норми, яка порушується і з якою порівнюються особливості поведінки та її негативні наслідки, виокремлюють такі види девіантної поведінки:

- антисоціальну – суперечить правовим і соціальним нормам, загрожує благополуччю оточуючих та соціальному порядку. Поділяється в свою чергу на делінквентивну – дрібні правопорушення без притягнення до відповідальності (хуліганство, бешкетування, графіті тощо) і кримінальну (злочинну) – вчинки, що суперечать нормам права і нормам кримінального законодавства;

- асоціальну (аморальну) – є формою дезорганізації індивіда в соціальній групі або в суспільстві, де виявляється невідповідність соціальним очікуванням і, насамперед, моральним вимогам суспільства. Це сукупність вчинків, що характеризуються негативним ставленням індивіда до моралі та етики, до загальнолюдських цінностей зокрема, до дисциплінованості, почуття обов'язку, поваги до оточуючих, ввічливості, чесності, порушення яких передбачає громадський осуд (статеве розбещення, зваблення, екстібіціонізм, азартні ігри на гроші, втеча з дому, брехня, вживання нецензурних слів, бродяжництво, проституція тощо);

- аутодеструктивну – поведінка, що відхиляється від медичних або психологічних норм, загрожуючи цілісності і розвитку особистості (суїцид, віктимна поведінка, алкоголізм, релігійні культи деструктивної спрямованості).

Поведінка особистості, яка є обтяженою хімічною залежністю через вживання певних речовин (паління, алкоголь, наркотики тощо) позначається терміном «адитивна поведінка (від англійського слова addiction – схильність, згубна звичка). Необхідно зауважити, що об'єктами залежності можуть бути не лише психоактивні речовини, але й їжа, ігри, секс, релігія і релігій культу тощо. Відповідно адитивна поведінка може виявлятися у переїданні, голодуванні, відмови від їжі, ігровій залежності (гемблінгу), релігійному фанатизмі та інше.

Суїцидальна поведінка (від латинських слів *sui* само, *caedere* - вбивати), тобто самогубство або його спроба, спрямована на виведення особистості з кризової ситуації, усвідомлення перебування в якій є для неї нестерпним і з якої вона не бачить іншого виходу.

Віктимна поведінка (від англійського слова *victim* - жертва) активність особистості, за якої вона певним чином сприяє скоєнню злочину проти неї, свідомо чи підсвідомо нехтуючи запобіжними заходами, обираючи спосіб життя, який привертає до неї увагу агресивних осіб, злочинців тощо.

Науковці виділяють декілька етапів розвитку девіантної поведінки.

На першому, ситуативному, етапі, виявляються лише окремі симптоми відхилення від норм, зокрема, неслухняність, невиконання окремих соціальних вимог з боку сім'ї та інших соціальних спільнот. За умов зміни виховних впливів, типу взаємодії та форм соціального контролю особистість може виправитися. Якщо це не вдається, девіантна поведінка закріплюється.

Другий етап - стійких порушень - характеризується стійкими порушеннями соціальних та моральних норм, вимог та першими проявами делінквентної поведінки, що поступово наближається до межі правопорушень. На цьому етапі особистість може не схвалювати власну поведінку, вважати, що вона не відповідає її власним цінностям і настановам.

На третьому етапі девіантна поведінка наближається до кримінальної (крадіжки, насилля, проституція тощо). Особистість може сприймати свою поведінку як нормальну, таку, що відповідає її власним нормам і цінностям.

Четвертий етап - кримінальний - пов'язаний з багаторазовими проявами стійкої, соціально небезпечної поведінки, входження до груп з яскраво вираженим характером асоціальної і антисоціальної спрямованості.

П'ятий етап - деструктивний - характеризується особливо небезпечною девіантною поведінкою, тяжкими соціальними відхиленнями, стабільним відчуженням особистості від суспільства, його норм і цінностей.

Різноманітність концепцій причин протиправної поведінки можна звести до двох основних напрямів - біосоціального і соціологічного.

Вченими виокремлюється декілька основних теоретичних підходів до пояснення причин девіантної поведінки особистості. Загалом, спираючись на біологічний, психоаналітичний, біхевіористичний, когнітивний, гуманістичний підходи, можна виокремити такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості:

- соціальні - визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними та іншими умовами існування суспільства;
- соціально-психологічні - пов'язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з негативним впливом останнього на розвиток особистості;
- педагогічні - виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання;
- індивідуально-психологічні - пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації.

Аналізуючи соціальні чинники девіантної поведінки, варто звернути увагу на соціальні, політичні, економічні проблеми, суспільну мораль та моральні цінності, що притаманні суспільству в перехідний, кризовий період.

Так, невизначеність, тривога людей, їх невпевненість у майбутньому спричинені несприятливим соціально-економічним становищем в Україні, в тому числі невисоким рівнем матеріальної забезпеченості та соціальної захищеності широких верств населення. Такий стан посилюється через соціальну політику, що здійснюється державою, коли зразки сваволі та насилля демонструє сама влада відносно до своїх громадян.

До соціальних чинників девіантної поведінки необхідно також віднести стан аномії (падіння моральності), властивий кризовому суспільству, відмову від попередніх ідеалів і несформованість нових, «подвійну мораль», протилежність декларованих та реальних цінностей та ідеалів. Особистість усвідомлює і переживає сильні негативні емоції через прірву між офіційними культурними цінностями і неможливістю їх досягнення, переживає сильні негативні емоції.

Також, як зазначає Н.Максимова [7], існує економічне підкріплення процесу деградації суспільної свідомості, коли люди з вищою освітою отримують меншу винагороду за свою працю, аніж люди з нижчою кваліфікацією.

До соціальних чинників девіацій у поведінці особистості слід віднести також культ насильства, що ствердився в сучасному мистецтві, лібералізацію статевої моралі. Так,



## ***ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ***

---

особливу роль у цьому контексті відіграють засоби масової комунікації, що демонструють широкий потік фільмів, пісень й т.п. зі сценами насильства та аморальної поведінки, негативно впливаючи на духовний світ особистості. Згідно з теорією соціального научіння А.Бандури [11], через це створюються моделі девіантної поведінки, які є своєрідним зразком для копіювання такої поведінки широкими верствами населення.

Необхідно також зважати на несприятливу екологічну ситуацію. Адже, як показують результати наукових досліджень, екологічні чинники здатні провокувати агресивну поведінку, позначатися на генетичному коді, спричинюючи, зокрема, генетичну схильність до адиктивної поведінки, погіршення стану фізичного і психічного здоров'я, збільшення кількості осіб, схильних до депресії, нав'язливих страхів тощо.

Н.Максимова [7] серед індивідуально-психологічних чинників девіантної поведінки виокремлює генетичну обтяженість, коли, зокрема, в батьків, схильних до адиктивної поведінки, народжуються діти з відсутністю опору до психоактивних речовин через порушення функціонування гормональних та інших механізмів, що відповідають за нормальний обмін речовин.

Сучасні науковці трактують девіантну поведінку як засіб особистості досягнення значущої мети; як засіб психологічної розрядки, як самоціль, як засіб задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні, компенсації почуття неповноцінності тощо. Таким чином агресивна поведінка виступає психологічним механізмом захисту.

Причиною девіантної поведінки часто є негативне ставлення особистості до самої себе, низький рівень домагань, деформовані моральні позиції та орієнтації, негативна спрямованість почуттів, недосконалість механізмів емоційної саморегуляції тощо.

До соціально-психологічних чинників девіантної поведінки належать особливості взаємодії особистості з сім'єю і, зокрема, досвід спілкування з батьками в дитинстві. Сім'я фактично є суспільством у мініатюрі, з якого вибудовується вся соціальна взаємодія. Вона є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, що здійснює передачу від покоління до покоління генетичного коду, певних соціальних цінностей, що на суб'єктивно-му рівні виступають як ціннісні орієнтації членів сім'ї.

Постійний контакт людей різного віку, життєвого досвіду ведуть до інтеріоризації дітьми норм і зразків поведінки, насамперед - батьків, а потім інших людей вже поза сім'єю. Зв'язки між членами сім'ї на основі любові і симпатії створюють сприятливі умови для спрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне зараження тощо. Забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення або незадоволення собою та навколишнім світом. В цьому випадку Я-концепція і самооцінка можуть бути як позитивними, коли дитині навіюється, що вона є гарною, розумною, доброю та ін., так і негативними, коли дитині навіюється, що вона погана, нерозумна, зла тощо. Як результат дитина або погоджується з такою точкою зору батьків, або, що буває найчастіше, агресивно виступає проти неї.

Батьки можуть впливати на формування Я-концепції дитини також шляхом стимулювання певних видів поведінки. Це відбувається, наприклад, у результаті орієнтації дитини на реалізацію певних цілей і планів, досягнення тих чи інших стандартів. Якщо програма життєдіяльності дитини відповідає її реальним психофізіологічним і психологічним можливостям, схильностям та інтересам, то створена ситуація успіху сприяє формуванню позитивної Я-концепції, підвищенню самоповаги. А якщо ні, то невдача призводить до втрати самоповаги, породжує невпевненість, тривожність тощо. Почуття провини у дитини викликають батьки, які не заохочують самостійність або надмірно карають її.

Таким чином особливості взаємодії батьків із дитиною багато в чому забезпечують або не забезпечують успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації, а відтак вони мають бути в колі пильної уваги педагога-вихователя.

Роботу вчителя з батьками необхідно зосередити на ознаках, які є важливими для розвитку дитини і визначають поведінку батьків:

- прийняття (тепло, любов) - неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків;
- терпимість (самостійність, воля) - стримування (контроль), що визначають переважний у сім'ї тип контролю і дисципліни.

Вздовж осі прийняття-неприйняття в першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення. Батьки орієнтовані насамперед на виділення позитивних якостей дитини, радіють спілкуванню з нею, сприймають такою, якою вона є.

У другому випадку батьки не приймають своїх дітей, виділяючи їх негативні риси, не одержують задоволення від спілкування з дітьми, інколи висловлюючи ворожість. Основними засобами виховання у таких сім'ях є суворість та покарання.

Численними дослідженнями доведена перевага першого підходу. Дитина, яка не відчуває батьківської любові, має менше можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкої, позитивної Я-концепції, побудови теплих стосунків з іншими людьми поза сім'єю.

Вивчення особистості людей, схильних до девіантної поведінки, свідчить про те, що ця схильність набагато частіше виявляється саме в тих, кому в дитинстві бракувало батьківської уваги й тепла. Недоброзичливість чи неухважність, гірше того, жорстоке поводження батьків, викликає неусвідомлену взаємну ворожість у дітей, що спрямовується на оточуючих (наприклад, агресивні дії не тільки проти батьків, але й проти сторонніх людей) чи всередину, де вона виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі, аутоагресії тощо.

Вздовж осі терпимість-стримування в першому випадку вплив батьків відбувається через похвалу, пояснення дитині наслідків її дій, обґрунтованість батьківських вимог. Тактика стримування припускає використання батьківської влади через наказ, насильство, фізичне покарання, контроль над бажаннями дитини.

Сукупність батьківських настановлень, батьківського емоційного ставлення до дитини, прийняття дитини батьками і відповідних способів поводження з нею становлять стиль виховання.

На думку сучасних науковців, які досліджують проблеми сімейного виховання та девіантної поведінки, особливо несприятливими для розвитку особистості є концентрація батьків на дитині, потурання її капризам і слабкостям, іноді на шкоду іншим дітям чи членам сім'ї; недостатність опіки і контролю за поведінкою, недостатність або відсутність уваги, душевного тепла, турботи про фізичний і духовний розвиток підлітка; поєднання загостреної уваги про підлітка з великою кількістю обмежень і заборон, що веде до нерішучості, несамостійності дитини чи до яскраво вираженої реакції емансипації; підвищена моральна відповідальність.

Шкідливим для розвитку дитини є неузгодженість і суперечливість настановлень батьків, так як постійна непередбачуваність батьківських реакцій позбавляє дитину відчуття стабільності навколишнього світу, породжуючи її підвищену тривожність.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють такі види жорстокості щодо дітей:

- фізичне насильство, що включає всі форми травм дітей, отримані через цілеспря-

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

мовані дії батьків, фізичне покарання;

- сексуальне насильство як залучення функціонально незрілих дітей і підлітків до сексуальних дій або спостереження за ними без їхньої згоди;

- емоційне чи психічне насильство, що може виявитися як у формі негативної уваги (погрози, постійна критика, лайка тощо), так і у формі повної неповаги до дитини;

- байдужість до дитини, зневажання її інтересів і потреб - не тільки духовних, а й матеріальних (одяг, їжа, медикаменти) тощо.

Як наслідок, у дитини формуються переважно негативні якості: агресія, жорстокість, безцільність буття, бажання неусвідомленої помсти чи, навпаки, загострене прагнення пошуку психологічного захисту, опіки з боку інших людей.

- характер виховання (орієнтоване на дитину, стабільне, з позитивним впливом; нестійке, нестабільне, суперечливе; байдуже до дитини, нестабільне, з дезорганізуючим впливом; вороже, з негативним впливом на дитину тощо);

- характер освітньої роботи з дітьми (особистісноорієнтована, розвивальна; репродуктивно-адаптивна, малоефективна; інформаційно-репродуктивна, неефективна тощо).

Ці чинники позначаються на розвитку дитини не безпосередньо, а заломлюючись через її внутрішню позицію (взаємодію, відносну незалежність, опірність; протидію, гіпернезалежність, негативізм, впертість; бездіяльність, гіперзалежність, нестійкість, конформізм тощо).

**Висновок.** Безперечно, в межах однієї публікації неможливо розкрити всі чинники виникнення відхилень у поведінці особистості, а тому автором зосереджено увагу на сутності окремих із них. Необхідно підкреслити правомірність дослідження девіантної поведінки особистості, адже на даний момент існує проблема девіації особистості. Проблема девіантної поведінки громадян була і залишається актуальною для будь-якого суспільства. Дана проблема є однією з найважливіших у психології, педагогіці, кримінології, конфліктології, соціології тощо. Безумовно, девіантна поведінка потребує подальшого вивчення.

**Перспектива подальших досліджень.** Перспективи подальшого дослідження автор вбачає у розробці комплексної системи психопрофілактики і психокорекції девіантної поведінки особистості.

**Список літератури:** 1. *Амонашвили Ш.А.* Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. - К., 1991, - 111 с. 2. *Андреев Н.А., Тараканов Ю.В.* Асоциальное поведение несовершеннолетних: Монография / Под ред. А.В.Горожанина. - Самара: Изд-во Самарского юрид. ин-та Минюста России, 2001. - 154 с. 3. *Бондарчук О.І.* Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій. - К.: МАУП, 2006. - 88 с. 4. *Змановская О.В.* Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Изд. центр „Академия“, 2003. - 228 с. 5. *Козубовська І.В., Товканець Г.В.* Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку. - Ужгород: УжДУ, 1999. - 92 с. 6. *Лукашевич М.П., Туленков М.В.* Спеціальні та галузеві соціологічні теорії: Навч. посіб. - К.: МАУП, 2004. 7. *Максимова Н.Ю.* Психологія адиктивної поведінки: Навч. посіб. - К.: ВПУ „Київський університет“, 2002. - 308 с. 8. *Мищик Л.І., Білоусова З.Г.* Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей та підлітків. - Запоріжжя: ЗДУ, 2003. - 108 с. 9. *Овчарова Р.Р.* Практическая психология в начальной школе. - М.: ТЦ „Сфера“, 1998.-240 с. 10. *Смелзер Н.* Социология. - М.: Феникс, 1998. - 688 с. 11. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. - СПб.: Пи-

тер Ком, 1998. -608 с. **12.** *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 454с. **13.** Основы практической психологии / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.

М.О. Иванова, М.В. Петренко

### **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

В статье автором на основе изученной научной литературы раскрыта сущность девиантного поведения личности, выяснены ее признаки, виды и этапы развития девиаций, а также выделены факторы и причины возникновения девиантного поведения. Перспективы дальнейшего исследования автор видит в разработке комплексной системы психопрофилактики и психокоррекции девиантного поведения личности.

М.О. Иванова, М.В. Петренко

### **ДЕВИАНТНА ПОВЕДІНКА ТА СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ**

В статті автором на основі вивченої наукової літератури розкрито сутність девиантної поведінки особистості, з'ясовані її ознаки, види й етапи розвитку девицій, а також виділені чинники та причини виникнення девиантної поведінки. Перспективи подальшого дослідження автор вбачає в розробці комплексної системи психопрофілактики і психокорекції девиантної поведінки особистості.

М.О. Ivanova, M.V. Petrenko

### **DEVIANT BEHAVIOR AND FAMILY EDUCATION**

Proceeding from the studies of scientific literature, the author's article reveals the essence of a person's deviant behaviour; it determines its features, types and stages of how deviations evolve; it also points out the factors and reasons of deviant behaviour. The authors sees the prospects of further studies in developing complex system of prevention as well as correction of deviant behaviour of a person.

*Стаття надійшла до редакції 10.01.2010*

**УДК 159**

*Ю.Ю. Ильина  
г. Харьков, Украина*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАКОВ И ЗНАКОВЫХ СИСТЕМ В КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССАХ**

**Постановка проблемы.** В современном обществе на пороге XXI века все трансформации напрямую связаны в потоками передачи и восприятия информации. Все что мы получаем из внешней среды трансформируется потом в действия и процессы непосредственно связанные с жизнедеятельностью людей. Информация может приобретать форму хвука, изорбражения, жеста, слова и наконец кодов и знаков в к примеру виртуавльной среде. От правильности восприятия и понимания данной информации завития продуктив-

ность деятельности как одного человека, так и общества в целом. Именно поэтому важным аспектом в этой сфере является точность и однозначность предоставляемой информации. На наш взгляд актуальной проблемой является конкретизация понятий языковой сферы как ведущей области сохранения и воспроизведения данных вербальной и невербальной среды существования системы «человек-человек».

**Анализ последних публикаций.** Свое внимание ученые концентрировали прежде всего на идеях, касающихся психологических функций знаков, которые высказывались в трудах таких известных психологов, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Рубахин, Н.Ф. Талызина, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, А. Валлон и др.

В отечественной психологии понятие «знак» занимало особое место в рамках культурно-исторической концепции развития психики человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев). Как известно, именно Л.С. Выготский [2] считал создание и употребление знаков центральным отличием человека от животных и отводил знакам особую инструментальную функцию, называя знак и способ его употребления «определяющим» или «фокусом» всего процесса формирования психики, основным моментом его конструирования.

**Цель** данного исследования состоит в анализе подходов к понятию «языка» и его разновидностей в системе взаимоотношений «человек-человек», а также уточнение содержания основного критерия функционирования данного понятие в вербальной и невербальной среде.

**Основная часть.** Выделение орудийной функции знаков и представляет, прежде всего, психологический аспект знаковой проблемы и с неизбежностью приводит к необходимости постановки и решения вопроса об условиях и способах реализации этой функции в отношении деятельности человека и его общения с другими. Т.М. Дридзе отмечала, что в процессе любого знакового общения реализуется познание в самом широком смысле этого слова [4,с.42].

Поэтому связь знака и знаковых систем с общением диалектична: с одной стороны, общение — необходимое условие овладения знаками, так и их системами, с другой - знаки специфические инструменты общения, без которых невозможно само его существование. Активность субъекта выражается уже в самом индивидуальном наборе используемых знаков.

Исходной знаковой системой, в общении, является обычный, естественный язык. Знаки общения — вся совокупность естественных и искусственных языков.

Язык - главная из знаковых систем человека, важнейшее средство человеческого общения, способ осуществления мышления. Это особая знаковая система. Любой язык состоит из различных слов, то есть условных звуковых знаков, обозначающих различные предметы и процессы, а также из правил, позволяющих строить из этих слов предложения.

Знак — это предмет, процесс, действие, выполняющие в общении роль представителя чего-то другого и используемые для приобретения, хранения, преобразования и передачи информации. Под значением знаков имеется в виду та информация о вещах, свойствах и отношениях, которая передается с их помощью.

Человек - единственное существо, моделирующее внешний мир при помощи знаковых систем. Существует шесть основных функций человека как субъекта общения - коммуникативная (обеспечение взаимосвязи), информационная (взаимовыражение), когнитивная (взаимопознание), эмотивная (переживание взаимоотношений), конативная

(взаимопроявление, управление), креативная (взаимовлияние, преобразование) - трансформируются в одну главную - регуляторную, которая на инструментальном уровне может исследовать специфику их реализации в зависимости от природы используемых знаковых средств [12]. Одним из основных видов деятельности человека является общение, а коммуникация в общении в самом общем виде заключается в обмене информацией между общающимися индивидами. При этом имеется ввиду обмен между людьми различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками.

Однако коммуникативная сторона общения описывается законами именно человеческой коммуникации, которая не сводится только к процессу передачи информации. Информация в общении передается, уточняется, формируется, развивается, генерируется.

Взаимное информирование двух личностей, являющихся активными субъектами, предполагает налаживание совместной деятельности.

Благодаря субъективности партнеры воздействуют, влияют друг на друга в процессе обмена информацией. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие, изменяющее отношения между людьми. Как указывает А.Н.Леонтьев, люди не просто обмениваются значениями, а вырабатывают общий смысл. Основная цель информационного обмена в общении - выработка общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных ситуаций или проблем.

Основными каналами коммуникации является, речевой и не речевой каналы общения. А речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия на собеседника. Для того чтобы это проследить, на наш взгляд, необходимо рассмотреть структуру и средства коммуникации.

В структуру речевого общения входят:

1.Значение и смысл слов: играют важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2.Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

3.Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки – кашель; нулевые звуки – паузы, а также звуки назализации.

Средства коммуникации делятся на две группы: вербальное и невербальное.

Вербальное общение является наиболее исследованной разновидностью человеческой коммуникации. Кроме этого, это наиболее универсальный способ передачи мысли.

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков, включающих два принципа: лексический и синтаксический. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации с помощью речи менее всего теряется смысл сообщения. Но этому должна сопутствовать высокая степень общности понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса.

Речевая сторона коммуникации имеет сложную многоярусную структуру (от дифференциального признака фонемы до текста и интертекста) и выступает в различных стилистических разновидностях (различные стили и жанры, разговорный и литературный язык, диалекты и социолекты и т.п.). Все речевые характеристики и другие компоненты

коммуникативного акта способствуют его (успешной либо неуспешной) реализации. Говоря с другими, мы выбираем из обширного инвентаря возможных средств речевой и неречевой коммуникации те средства, которые нам кажутся наиболее подходящими для выражения наших мыслей в данной ситуации. Это – социально значимый выбор.

При помощи речи осуществляется кодирование и декодирование информации: коммуникатор в процессе передачи информации кодирует, а реципиент в процессе восприятия информации декодирует её. С точки зрения передачи и восприятия смысла схема сообщения «коммуникатор – сообщение - реципиент» ассиметрична. Для коммуникатора смысл информации предшествует процессу кодирования, так как «говорящий» сначала имеет определенный замысел, а затем воплощает его в систему знаков. Для «слушающего» смысл принимаемого сообщения раскрывается одновременно с декодированием. Точность понимания «слушающим» смысла высказывания может стать очевидной для коммуникатора лишь тогда, когда произойдет смена «коммуникативных ролей».

Диалог, как специфический вид «разговора», представляет собой последовательную смену коммуникативных ролей, в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения. Посредством речи не просто «движется информация», но участники коммуникации особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют друг друга и убеждают. Могут существовать две разные задачи в ориентации партнера по общению. А.А.Леонтьев предлагает обозначить их как: личностно-речевая ориентация и социально-речевая ориентация, что отражает не столько различие адресатов сообщения, сколько преимущественную тематику, содержание коммуникации. [10].

Чтобы полностью описать процесс взаимовлияния, недостаточно только знать структуру коммуникативного акта, необходимо еще проанализировать и мотивы общающихся, их цели, установки и пр. Для этого нужно обратиться к тем знаковым системам, которые включены в речевое общение помимо речи. Хотя речь и является универсальным средством общения, она приобретает значение только при условии включения в систему деятельности, а включение это обязательно дополняется употреблением других — неречевых — знаковых систем.

Невербальные средства общения: 1) оптика – кинетические (жест) 2) Просодические и экстра – лингвистические (интонация) 3) Тактильные (рукопожатия) 4) Пространственно временные (время, дистанция)

Функции невербального общения: 1) Усиливает или ослабляет вербальное воздействие. 2) Помогает выявить намерения участников общения. 3) Создает образ партнера 4) Поддерживает близости участников общения. 5) Является индикатором психического состояния личности. 6) Усиливает эмоциональную насыщенность сказанного.

Чтобы все системы невербальной коммуникации дали смысловую прибавку к вербальной коммуникации важно в каждом случае определить, что же можно здесь считать кодом, и главное, как обеспечить, чтобы и другой партнер по общению владел этим же самым кодом.

В общей теории информации вводится понятие «семантически значимой информации». Это то количество информации, которое дано не на входе, а на выходе системы, т.е. которое только и «срабатывает». В процессе человеческой коммуникации это понятие можно интерпретировать так, что семантически значимая информация – это как раз та, которая и влияет на изменения поведения, т.е. которая имеет смысл. Все невербальные знаковые системы умножают этот смысл, иными словами, помогают раскрыть полностью смысловую сторону информации. Но такое дополнительное раскрытие смысла возможно

лишь при условии полного понимания участниками коммуникативного процесса значения используемых знаков, кода.

Таким образом, анализ всех систем невербальной коммуникации показывает, что они, несомненно, играют большую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в коммуникативном процессе.

Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерения его участников.

Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

Знаковые системы в коммуникативных процессах играют не только важную роль, как мы выяснили, для плодотворной трудовой деятельности мало владеть в совершенстве вербальными коммуникациями. Необходимо также владеть невербальной коммуникацией, поскольку она даёт смысловую прибавку вербальной.

Но развитие знаковых систем определяется потребностями развития не только коммуникативного общения, но и потребностями науки, техники, искусства и общественной практики. Например, употребление знаков, из которых составляются формулы, даёт возможность в сокращённом виде фиксировать связи мыслей, осуществлять общение в международном масштабе. Искусственные знаковые системы, в том числе языки-посредники, используемые в технике, являются дополнением естественных языков и существуют лишь на их основе.

В связи с этим, можно сделать вывод, что знаки не только присущи общению человека, они наполняют все сферы его общественной жизни и деятельности.

**Список литературы:** 1. *Андреева Г.М.* Принцип деятельности и исследование общения // Общение и деятельность. На рус. и чешек, яз. Прага, 1981. 2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 6 – 361. 3. *Гамезо М.В., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф.* Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем//Психологические проблемы переработки знаковой информации, М., 1977, с. 5-48. 4. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 5. *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация. М.: ПРИОР, 1998. 6. *Кнапп М.Л.*/Невербальные коммуникации/1978. 7. *Конецкая В.П.* Социология коммуникации. М.: МУБУ, 1997. С.164 8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975 9. *Леонтьев А.А.* Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. 10. *Лосев А.Ф.* Знак, символ, миф: Труды по языкознанию. М.: Изд-во МГУ, 1982. 11. *Панферов В.Н.* Классификация функций человека как субъекта общения// Психол. журнал. 1987. №4. с. 51-60.

Ю.Ю. Ильина

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАКОВ И ЗНАКОВЫХ СИСТЕМ В КОММУНИКАТИВНЫХ  
ПРОЦЕССАХ**



Данная статья посвящена исследованию и анализу подходов к понятию «языка» и его разновидностей в системе «человек-человек», а также функционирования данного понятия в вербальной и невербальной среде. Автор сделал вывод, что всё, что мы получаем из внешней среды трансформируется потом в действия и процессы непосредственно связанные с жизнедеятельностью людей. В статье проанализированы понятия являющиеся основанием для развития дальнейших исследований в данной области.

Ю. Ю. Ільїна

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ЗНАКІВ ТА ЗНАКОВИХ СИСТЕМ В КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСАХ**

Дана стаття присвячена дослідженню та аналізу підходів до поняття «мова» і її різновидів у системі «людина-людина», а також функціонування цього поняття в вербальному і невербальному середовищі. Автор зробив висновок, що все, що ми отримуємо із зовнішнього середовища трансформується потім в дії і процеси безпосередньо пов'язані з життєдіяльністю людей. У статті проаналізовані поняття, які є підставою для розвитку подальших досліджень в даній області.

U.U. Pina

### **RESEARCH OF SIGNS AND SIGN SYSTEMS IN COMMUNICATIVE PROCESSES**

Given article is dedicated to study and analysis approach to notion "language" and his varieties in system "person-person", as well as operation given notions in verbal and nonverbal to ambience. The Author has drawn a conclusion that all that we get from external ambience is transformed in actions afterwards and processes directly connected with vital activity of the people. In article are analysed notions being reason for development of the further studies in given area.

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2010*

**УДК 159**

*Е.В. Лазарева,  
г. Харьков, Украина*

### **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

**Постановка проблемы и ее связь с научными и практическими заданиями.** Девиантные проявления не являются уникальными и новыми, однако их исследование становится особенно актуальным в настоящее время, в переломный период развития нашего общества. В современном обществе взаимодействие личности, семьи и социума осуществляется в условиях качественного преобразования общественных отношений, которые вызывают не только позитивные, но и негативные изменения в различных сферах социальной жизни. Различные трудности, возникающие в процессе адаптации представителей тех или иных социальных групп к рыночной экономике, порождают деформацию межличностных связей, разобщение поколений, утрату традиций. Возрастающие в массо-

вых масштабах многообразные формы социальной патологии (наркомания, алкоголизм и др.), криминализация социальной среды, резкое ослабление нормативно-нравственной регуляции общественных отношений, — эти и другие негативные тенденции в развитии современного общества ставят перед психологической наукой исключительно важную задачу по изучению природы, закономерностей девиантного поведения и его субъектов — девиантной личности (девианта) и асоциальных объединений (криминальных групп, организаций и т.д.). Наибольшие трудности в приспособлении к требованиям современной сложной экономической, политической, духовной жизни испытывают подростки. Девиантное поведение подростков является, с одной стороны, результатом разнонаправленных по содержанию и формам реализации процессов, происходящих в обществе в целом, с другой стороны, тех изменений, которые происходят в среде ближайшего окружения: в семье, школе. Изучение влияния семьи и школы на проявление подростковых девиаций позволяет нам лучше понять природу этого явления, выявить основной механизм и тенденции функционирования и развития девиантного поведения как социального феномена. Родители подростков сформировались в условиях социализма и несут в своих воспитательных требованиях те ценности, которые были усвоены ими в прошлом. При этом, повседневная жизнь, в которой уже господствуют иные моральные, правовые регуляторы, требует от подростков усвоения новых ценностных ориентации, установок, которые позволяют эффективнее адаптироваться к изменившимся социально-экономическим условиям. В итоге возникает раздвоение в ценностной системе воспитания подрастающего поколения, которое может послужить причиной формирования девиантного поведения.

**Анализ последних публикаций** свидетельствует о том, что проблема девиантного поведения широко освещена в зарубежной и отечественной психологической литературе, но важно отметить, что его конкретный аспект — подростковая девиация - изучен в меньшей степени. Девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, поэтому изучение этой проблемы имеет междисциплинарный и разноплановый характер. Исследованию девиаций посвящены философско-методологические теории зарубежных ученых: антропоцентрические теории П. Келли, Э. Кречмера, Ч. Ломброзо, У. Шелдона; психоаналитические теории З. Фрейда, К. Юнга, Э. Эриксона. Методологические основы изучения девиантного поведения представлены и в отечественных теориях: девиантологии, значительный вклад в изучение девиантного поведения подростков внесли работы авторов, исследующих отдельные аспекты этого явления, как нарушение процесса социализации девиантное поведение рассматривается такими известными российскими учеными, как Б.Н. Алмазов, И.С. Кон, А.Е. Личко. Признавая значение вышеизложенных работ, стоит отметить, что несмотря на множество подходов к исследованию девиантного поведения, проблема подростковых девиаций требует дальнейшего изучения.

**Целью данной статьи** является исследование проблемы девиантного поведения в подростковом периоде, его выражения и особенности поведения подростка.

**Изложение основного материала.** Поведение некоторых детей и подростков обращает на себя внимание нарушением норм, несоответствием получаемым советам и рекомендациям, отличается от поведения тех, кто укладывается в нормативные требования семьи, школы и общества. Это поведение, характеризующееся отклонением от принятых нравственных, а в некоторых случаях и правовых норм называют девиантным. Оно включает антидисциплинарные, антисоциальные, делинквентные противоправные и аутоагрессивные (суицидальные и самоповреждающие) поступки. Они по своему происхождению могут быть обусловлены различными отклонениями в развитии личности и ее реагиру-

ния. Чаще это поведение - реакции детей и подростков на трудные обстоятельства жизни. Оно находится на грани нормы и болезни. Возможность появления отклонений в поведении связана также с особенностями физического развития, условиями воспитания и социального окружения.

Подростковый возраст - это время становления характера. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения оказывается с огромной силой. Поведение подростка - внешнее проявление сложного процесса становления его характера. Серьезные нарушения поведения нередко связаны с отклонениями в этом процессе. Нередко эмоциональное развитие детей бывает нарушенным, а их поведение трудным. В этой связи довольно часто возникают осложнения психологического развития. Большая часть этих осложнений является лишь отклонением от нормы, а не симптомом психологического заболевания. Проблема «трудных» подростков - одна из центральных психолого-педагогических проблем. Ведь если бы не было трудностей в воспитании подрастающего поколения, то потребность общества в возрастной педагогической психологии и частных методиках просто отпала бы. Юношеский возраст вообще и ранняя юность в особенности представляют собой группу риска. Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой Я-концепции. Во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения подростков. В-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие дисциплину и самоконтроль еще не сложились или не окрепли. Подростковая делинквентность в подавляющем большинстве имеет чисто социальные причины - недостатки воспитания прежде всего. От 30 до 85% делинквентных подростков вырастают в неполной семье, т.е. без отца, или в семье деформированной - с недавно появившимся отчимом, реже, с мачехой. Росту делинквентности среди подростков сопутствуют социальные потрясения, влекущие безотцовщину и лишаящие семейной опеки. [6] Делинквентность далеко не всегда связана с аномалиями характера, с психопатологиями. Однако при некоторых из этих аномалий, включая крайние варианты нормы в виде акцентуаций характера, имеется меньшая устойчивость в отношении неблагоприятного воздействия непосредственного окружения, большая податливость пагубным влияниям. [5]

Появление социально неодобряемых форм поведения говорят о состоянии, называемом социальной дезадаптацией. Как бы ни были разнообразны эти формы, они почти всегда характеризуются плохими отношениями с другими детьми, которые проявляются в драках, ссорах, или, например, агрессивностью, демонстративным неповиновением, разрушительными действиями или лживостью.

Они также могут включать антиобщественные поступки, такие, как воровство, прогулы школы и поджоги. Между этими различными формами поведения существуют важные связи. Они проявляются в том, что те дети, которые в раннем школьном возрасте были агрессивными и задиристыми, став старше, с большей вероятностью станут проявлять склонность к асоциальному поведению. Синдром социальной дезадаптации гораздо чаще встречается среди мальчиков.

Подросткам с так называемыми социализированными формами антиобщественного поведения не характерны эмоциональные расстройства и, более того, они легко приспосабливаются к социальным нормам, внутри тех антиобщественных групп друзей, чем родственников, к которым принадлежат. Такие дети часто происходят из больших семей, где применяются неадекватные меры воспитания и где антиобщественные формы поведения усваиваются из непосредственного семейного окружения. Плохо социализированный, аг-

рессивный ребенок находится в очень плохих отношениях с другими детьми и со своей семьей. Негативизм, агрессивность, дерзость и мстительность - вот основные черты его характера[10].

**Девиантные и делинквентные формы поведения** - это приспособление к социальным и психологическим реалиям отрочества и юности, хотя и осуждаемое обществом за свой экстремизм. [4]

Как не различны формы девиантного поведения, они взаимосвязаны.

Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образуют единый блок, так что вовлечение юноши в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также и в другой.

Противоправное поведение, в свою очередь, хотя и не столь жестко, связано с нарушением норм психического здоровья. До некоторой степени, как уже указывалось, совпадают и способствующие девиантному поведению социальные факторы (школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры или группы).

Агрессия как проявление неприспособленности к социальной среде отчетливо проявляется в возрасте от 10 до 13 лет. Она выражается либо в семейных потасовках при разрешении конфликтов, либо в избивании физически слабых, неуверенных в себе, лишенных родительской защиты учащихся. В старшем школьном возрасте агрессивность отмечается в основном у юношей, у девушек - значительно реже. Агрессия у юношей обычно отличается в следующих ситуациях: при противопоставлении себя детям, взрослым, старикам; в конфликтах между отдельными молодежными группами; при регуляции отношений внутри молодежной группы с помощью физической силы.

Агрессивность по отношению к младшим обычно выражается в насмешках над ними, толчках, подзатыльниках, иногда в отбирании мелких личных вещей и денег. Особенно она может проявляться против детей, не имеющих сильного защитника. Агрессивность в подобных случаях является средством насмешливой и снисходительной демонстрации своего возрастного превосходства и физической силы. Агрессия старших подростков по отношению к взрослым часто имеет целью определение границ дозволенного в поведении и носит демонстративный характер. Она может проявляться в нарочитом нарушении тишины, возражениям старшим (нередко в вызывающей, обидной форме), стычки на местах наибольшего скопления взрослой публики, порче общественного имущества. При этом молодые люди внимательно наблюдают за поведением взрослых и немедленно на него реагируют. Значительное обострение обстановки наступает, когда старшие раздражённо и гневливо требуют «призвать хулиганов к порядку» или боязливо отстраняются от конфликта. Старшему подростку нравится дразнить таких взрослых. Причём даже возможное впоследствии наказание он расценивает как несправедливое, т.к сам подросток заранее не знал куда заведёт его этот «эксперимент». Поэтому подростки в таких случаях во всём винят взрослых.

Агрессия нередко бывает направлена на отдельного взрослого. Чаще это отмечается при криминальном поведении, осуществляемом целой молодежной группой. Непосредственный толчок к нему обычно делают сильные эмоции, захватившие всю компанию молодых людей. Нередко, как отмечалось выше, такие эмоции возникают на фоне алкогольного опьянения. В таком состоянии у школьников усиливается стремление совершить какое-то необычное «лихое», «храброе» действие. Выход оно может найти в нападении на физически слабого, пьяного или престарелого человека.

## ***ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ***

---

Агрессивность может проявляться у школьников средних классов в стычках между отдельными группами. Спор между проживающими по соседству подростковыми группами обычно идёт из-за территориальных «сфер влияния», клубов, кинотеатров, дискотек. Соперников туда стараются не пускать.

Наконец, агрессивность при регулировании отношений в группе. Она связана с установлением или сохранением определённого «порядка» в конкретном молодёжном объединении и направлена против «предателей и смутьянов», в назидание колеблющимся и неуверенным. Обычно это бывает при возникновении или распаде определённой неформальной группы. [5]

Подростковая агрессия - чаще всего следствие общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых неудач и несправедливостей.

Изошрённую жёсткость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные мамочкины сынки, не имевшие в детстве возможности экспериментировать и отвечать за свои поступки; жестокость для них - своеобразный сплав мести, самоутверждения и одновременно самопроверки.

Подростковые акты вандализма, как правило, совершаются сообща, в группе. Роль каждого в отдельности при этом как бы стирается, личная моральная ответственность устраняется. Совместно совершаемые антисоциальные действия укрепляют чувство групповой солидарности, доходящее в момент действия до состояния эйфории, которую потом, когда возбуждение проходит, сами подростки ничем не могут объяснить.

В связи с затронутой проблемой нами было проведено исследование на определение уровня агрессивности среди подростков по тесту Ассингера в одной из школ города Харькова. По данным тестирования 33 % учащихся обладают высоким уровнем агрессивности, нередко бываю неуравновешенными и жестокими по отношению к другим, готовы на все ради достижения своей цели, пренебрегая интересами других.

Большинство учащихся 62% умеренно агрессивны, в них достаточно здорового честолюбия и самоуверенности. И лишь 5 % имеют низкий уровень агрессивности, это связано с неуверенностью в себе и заниженной самооценкой. Как показали результаты исследования в целом картина довольно хорошая, преобладают подростки с умеренной агрессивностью, то есть могут держать себя в руках в нужный момент и стараются не терять обладание в критической ситуации. Но в школе наиболее агрессивными являются дети младших классов, это связано со средствами массовой информации, игрушками и развлекательными передачами, которые смотрят дети, также с кругом общения не только в школе, но и в семье.

Агрессивность как один из видов девиантного поведения является распространенным явлением среди современных подростков. Это может быть связано с неблагоприятным положением в семье, там где с ребенком не считаются с его мнением, применяют физическую силу при малейшем проступке и он всю накопившуюся злость может возместить на ком-то постороннем слабее него, либо мораль либо физически. Также это могут быть подростки неуверенные в себе, в своих силах, возможностях и могут за счет агрессии все это компенсировать.

Следует подчеркнуть, что с позиций самого подростка некие возрастные и личностные особенности позволяют считать поведение, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся, «нормальными» игровыми ситуациями, которые отражают стремление к необычным ситуациям, приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного[7]. Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта.

**Вывод.** Нарушения поведения у подростков стали чрезвычайно актуальной проблемой в последние десятилетия. Их относительная частота и крайние формы проявления, нередко приобретающие патологический характер, обусловлены наблюдаемым в наше время ускорением физического развития и полового созревания. Современная социальная жизнь предъявляет нервной системе подростка иные, более высокие требования, чем полвека назад. У подростков нередко долго еще сохраняются почти детские интересы, причудливо переплетающиеся с интересами взрослых, слишком велика податливость случайным влияниям, эмоциональная неустойчивость. И нередко при этом особенно медленно созревает та часть психической сферы, к которой относятся чувство долга, ответственность, самоограничение, моральные и этические установки, умение обуздать свои желания, считаться с интересами других.

Формирование личности, а также формирование отклонений в ее структуре следует рассматривать как динамический процесс, на протекание которого влияют биологические и социальные факторы который начинается еще до рождения. На каждом этапе своего развития личность выполняет определенные задачи. Благоприятный или неблагоприятный исход каждого из возрастных этапов определяет особенности последующего развития личности, ее гармоничности или девиации.

Все типы девиантного поведения являются показателем отклонений в структуре личности, показателем какой-либо из стадий средовой дезадаптации. Поступки личности значимы не сами по себе, а лишь в связи с тем, какие тенденции ее развития за ними скрываются.

Влияние самой юношеской делинквентности на судьбу взрослого человека также неоднозначно. Чем тяжелее делинквентное поведение подростка, тем вероятнее, что он будет совершать его взрослым. Однако статистически средняя делинквентность у большинства подростков с возрастом прекращается.

**Список литературы:** 1. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. - Свердловск, 1985. – 157 с.; 2. Кон И. С. Психология ранней юности. - М., 1989. – 285 с.; 3. Крайг Г. Психология развития. – СПб : 2001. – 132 с.; 4. Личко А. Е. Эти трудные подростки: записки психиатра. - Л., 1983. – 183 с.; 5. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростка: эмоциональный и кризисный механизм.- СПб : 1999 – 163с.; 6. Раттер М. Помощь трудным детям. - М., 1987. – 148 с.; 7. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. - М., 1988. – 228 с.; 8. Трудный подросток: причины и следствия / Татенко В. А. - Киев, 1985. – 121 с.; 9. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка. - М.:Знание, 1978. – 224 с.

Е.В. Лазарева

### **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

В данной статье поднимается проблема о девиантном поведении молодежи, дается его определение, раскрываются причины, виды и его последствия не только на организм, но и на всю личность в целом, негативное влияния на несформировавшуюся психику подростка . Также в статье приведены некоторые статистические данные на основании исследования некоторых учених компетентних в этом вопросе.

К.В. Лазарева

**ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ**

У даній статті піднімається проблема про девіантну поведінку молоді, дається його визначення, розкриваються причини, види і його наслідки не лише на організм, але і на всю особистість вцілому, негативний вплив на несформовану психіку підлітка. Також в статті приведені деякі статистичні дані на підставі дослідження деяких вчених компетентних в цьому питанні.

K. Lazareva

**THE DEVIANT FROM NORM CONDUCT OF TEENAGERS**

In this article a problem rises about the deviantnom conduct of young people, his determination, describe reasons, kinds and his consequences, is given not only on an organism but also on all personality, negative influence on the unformed psyche of teenager. Also in the article offer some statistical information is resulted on the basis of research some scientists competent in this question.

*Стаття надійшла до редакції 12.02.2010*

**УДК 159**

*А.В. Хромова  
г. Харьков, Украина*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ДЕПРЕССИИ: СУЩНОСТЬ И МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**Постановка проблемы.** Проблема депрессии – это главнейшая проблема XXI века. Это связано с тем, что нестабильное экономическое и политическое положение в стране, непрерывная борьба государственных деятелей за власть, массовая безработица и низкий уровень жизни, оказывают серьезное воздействие на психику человека. Неуверенность людей в завтрашнем дне, увеличение количества стрессовых ситуаций, приводят к депрессивным расстройствам. Исходя из вышизложенного необходимо понимать сущность данного феномена, а также знать методы борьбы с ним.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Попытки упорядочить накопленные данные о депрессивных расстройствах нашли реализацию в многочисленных типологиях и классификациях (Плотичер, Наджаров, Нуллер, Хвиливицкий и др.). В работах данных авторов рассмотрены сущность, симптомы, причины, типы депрессивного состояния.

**Цель статьи** – дать общую характеристику депрессивных расстройств, понять причины их возникновения и определить способы выхода из этих состояний.

**Изложение основного материала.**

В литературе термин "депрессия" употребляется в различных значениях. Так, под депрессией подразумевают клинический синдром (О.П.Вертоградова), нозологическую единицу (Ю.Л. Нуллер, Т.Я.Хвиливицкий), тип эмоциональной реакции.

Под депрессией в психологии понимают аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когни-

тивних (связанных с сознанием) представлений и общей пассивностью поведения [7].

В различных психологических школах существуют разные подходы к анализу феномена депрессии. Рассмотрим несколько основных психологических подходов:

Когнитивно-психологический подход. Согласно одному из основателей когнитивной психотерапии, американскому психотерапевту Аарону Беку, наше поведение зависит от того, как мы видим мир вокруг нас. Поэтому, обучив индивида думать более позитивно и рационально, можно помочь ему преодолеть депрессию.

Выделяется специфический круг симптомов депрессии. Прежде всего, негативность мышления, когда человек больше подчеркивает негативные аспекты окружающей его действительности, а не положительные ее стороны. Мир представляется человеку в депрессии несправедливым, жестоким, абсурдным, пустым и т.п.

Позитивно-психологический подход. Согласно позитивной психологии, человек впадает в депрессию, для решения своих личностных проблем, для поиска смысла его существования, пытаясь творчески изменить жизненную ситуацию.

Семейно-психологический подход. Представители этого подхода выступают против медицинской модели депрессии, рассматривая последнюю как способность индивида эмоционально реагировать на межличностные и внутриличностные конфликты (позитивная интерпретация депрессии). Наряду с субъективными симптомами депрессии, в рамках этого направления выделяются ее объективные симптомы, к которым, прежде всего, относят ситуации конфликта в семье. В данном контексте семейные проблемы являются источником депрессии и одновременно, полагают семейные психологи и семейные терапевты, именно в семье и ее позитивном психологическом потенциале нужно искать средства для преодоления депрессии. Если у одного из членов семьи депрессия, все ее члены должны измениться, и не только депрессивному человеку нужна психологическая помощь [1].

Проявления депрессии очень разнообразны и варьируют в зависимости от формы заболевания. Перечислим наиболее типичные симптомы этого расстройства (рис.1).

Материалы рис.1 свидетельствуют о том, что симптомы депрессивных расстройств охватывают различные сферы. При тяжелых формах депрессии у людей наблюдаются симптомы из каждой категории.

Депрессия – чрезвычайно сложное заболевание и причины, его вызывающие, очень многообразны. У некоторых людей депрессия возникает в результате длительных хронических заболеваний. У других она связана с тяжёлыми жизненными переживаниями, такими как потеря близких людей, разводы, продолжительные стрессы.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ



Рис.1 Симптомы депрессии

Депрессивные расстройства могут сопутствовать соматическим заболеваниям (сердечно-сосудистым, желудочно-кишечным, эндокринным и т.д.). В таких случаях они существенно утяжеляют течение и прогноз основного соматического заболевания. Однако при своевременном выявлении и лечении депрессии отмечается быстрое улучшение психического и физического самочувствия.

Иногда депрессия ограничивается в основном телесными симптомами без отчетливых эмоциональных проявлений. При этом клинические и лабораторные обследования могут не выявлять каких-либо органических изменений. В таких случаях необходима консультация врача-психиатра [5, с.87].

С точки зрения современной науки можно выделить ряд факторов, в той или иной степени, определяющих развитие депрессии.

1. К биологическим факторам депрессий относят, прежде всего, специфические нарушения нейрохимических процессов (обмена нейромедиаторов, таких как серотонин, норадреналин, ацетилхолин и др.). Эти нарушения, в свою очередь, могут быть наследственно обусловлены.

2. К психологическим факторам депрессий относят особый стиль мышления, для которого характерна фиксация на отрицательных сторонах жизни и собственной личности, склонность видеть в негативном свете окружающую жизнь и свое будущее; специфический стиль общения в семье с повышенным уровнем критики, повышенной конфликтностью; повышенное

число стрессогенных жизненных событий в личной жизни (разлуки, разводы, алкоголизация близких, смерть близких).

3. К социальным факторам депрессий относят: высокий темп жизни, повышенный уровнем ее стрессогенности; высокую конкурентность современного общества, социальную нестабильность; трудные экономические условия.

Это заставляет людей тяжело переживать и скрывать свои проблемы и неудачи, лишает их эмоциональной поддержки и обрекает на одиночество [3].

На сегодняшний день существуют различные классификации депрессии и различные причины ее возникновения. Для того, чтобы лучше понимать различия между ними рассмотрим основные виды депрессивных расстройств:

1. Эндогенная депрессия. Для нее характерно состояние, переживаемое как печаль, подавленность, тревога, ангедония (утрата способности получать удовольствие от привычных дел). К обязательным симптомам депрессии также относятся внешнее безволие, замедленность движений и замедление темпа мышления [2, с.70].

2. Соматогенная депрессия. Данный вид депрессии развивается на фоне тяжелого соматического (телесного) заболевания. Для нее характерны следующие симптомы: слабость, повышенная утомляемость, слезливость, раздражительность, двигательная заторможенность, рассеянность, забывчивость. Часто сопровождается жалобами на шум в ушах, головные боли, головокружения.

3. Невротическая депрессия является результатом неблагоприятных внешних воздействий и личной предрасположенности. Такая депрессия чаще всего встречается среди людей с определенными особенностями личности, например, прямолинейность, бескомпромиссность в сочетании с неуверенностью, нерешительность в определенных ситуациях. Из симптомов наиболее характерны: расстройства сна, слезливость, тревога, жалобы на слабость и разбитость, снижение активности, жалость к себе и обвинение окружающих.

4. Маниакальная депрессия проявляется неконтролируемыми, резкими переменами в поведении: периоды, когда человек сверхактивен, сильно возбужден, в руках все «горит», сменяются подавленностью, угнетенностью, апатией и вялостью.

5. Дистимия – хронические (длительностью не менее 2 лет) депрессии не психотического уровня, протекающие с минимальной выраженностью симптоматики. То есть отсутствуют бредовые, галлюцинаторные проявления.[4, с.155]. Больные склонны к мрачным размышлениям, постоянно жалуются на что-то, плохо спят и чувствуют себя дискомфортно, но в целом справляются с основными требованиями повседневной жизни.

6. Реактивная депрессия. Развивается в ситуации утраты жизненно важных для данной личности ценностей (потеря или смерть близкого, сильный стресс на работе и т.д.). Основными критериями, отличающих ее от других видов, являются:

- Обязательное наличие психотравмирующей ситуации и ее психологическая связь с депрессивным состоянием;
- Отражение этой ситуации в переживаниях больного и симптоматике депрессии;
- Исчезновение депрессии после разрешения ситуации.

7. Послеродовая депрессия. Развивается у молодых матерей в первый месяц после родов. Встречаются с частотой 1 случай на 5–10 родов. Риск депрессий значительно повышается при возникновении беременности в подростковом и раннем юношеском возрасте. Такая депрессия проявляется в эмоциональной неустойчивости, утомляемости, расстройствах сна, повышенной тревожности, чувства отторжения ребенка.

8. Циркулярная депрессия характеризуется суточными, сезонными или другими вариантами колебания настроения.

Какой бы природы не была депрессия – это психическое расстройство, которое требует квалифицированной помощи психиатра. Только специалист может разобраться в болезненном состоянии и назначить правильное комплексное лечение.

Медикаментозное лечение назначается пациентам с легкими, умеренными и тяжелыми проявлениями депрессии. В настоящее время при выборе в качестве лечебного средства того или иного антидепрессанта предпочтение отдается препаратам с минимумом побочных эффектов. К таковым прежде всего относятся антидепрессанты последних поколений (СИОЗС, ОИМАО-А и др.). Именно они являются препаратами первого выбора при депрессиях легкой и средней степени тяжести, особенно в условиях амбулаторной практики или нахождения больного в соматическом стационаре [2, с.150].

Наряду с фармакотерапией депрессий, в комплексе лечебно-реабилитационных мероприятий для больных традиционно применяется широкий спектр немедикаментозных методов и приемов.

Наиболее распространенным и практически обязательным методом лечения больных с депрессивными расстройствами выступает психотерапия. В зависимости от психопатологических особенностей заболевания, личностных характеристик как пациента, так и врача, условий проведения лечения (амбулаторное, стационарное) и т.п., предпочтение отдается тем или иным формам психотерапии (рациональной, суггестивной, когнитивной, поведенческой, семейной и др.) В любом случае целью психотерапии является установление доверительных, партнерских взаимоотношений врача и пациента, активное вовлечение последнего в лечебно-реабилитационный процесс, элементарное разъяснение ему и его родным сути и прогноза заболевания, коррекция нарушенных самооценки и взаимоотношений с макросоциальным окружением, психологическая поддержка больного [2, с.240].

Дополнительными формами психотерапии депрессий являются семейное консультирование и групповая психотерапия (но не любая, а специально направленная на помощь депрессивным пациентам). Их привлечение может оказать существенную помощь в лечении и реабилитации.

При депрессивных расстройствах наилучший терапевтический эффект дает судорожная терапия. После ее применения наблюдается улучшение следующих показателей: эмоциональное состояние, сон, аппетит, половое влечение, общая социальная активность. Также применяют электротерапию, физиотерапию, диеты.

Помощь близких людей в преодолении депрессий очень важна. Так как депрессия – это болезнь, при которой нужно сочувствие, но ни в коем случае нельзя погружаться в болезнь вместе с больным, разделяя его пессимизм и отчаяние. Нужно уметь сохранять определенную эмоциональную дистанцию, все время напоминая себе и больному, что депрессия – это преходящее эмоциональное состояние от которого можно избавиться.

**Выводы.** Депрессия – это болезнь, которая может вывести человека из эмоционального равновесия на продолжительное время и значительно ухудшить качество его жизни. Адаптационные возможности человека снижаются и, это может привести к потере профессионального статуса с вынужденной сменой работы, распаду семьи. Необходимо помнить, что своевременное обращение к специалистам поможет быстрее вернуться к нормальной жизни.

**Список литературы:** 1. *Евсегнеев Р.А.* Распознавание и лечение депрессий в общемедицинской практике. Учебно-методическое пособие / Евсегнеев Р.А. - Минск, 2002с. 2. *Подкорытов В.С., Чайка Ю.Ю.* Депрессии. Современная терапия / Подкорытов В.С., Чайка Ю.Ю. – Х.: «Торнадо». 2003. – 352с. 3. *Соломон Э.* Демон полуденный. Анатомия депрессии /Соломон Э. –М.: ООО Издательство «Добрая книга», 2004. – 672с. 4. *Смулевич А.Б.* Депрессии в общей

медицине / Смулевич А.Б. – М.: Медицинское информационное агентство. 2001. – 256с. **5.** Тювина Н.А. Психические заболевания: клиника, лечение, профилактика / Тювина Н.А. – М.: КРОН-ПРЕСС. 1997. – 256с. **6.** Хелл Д. Ландшафт депрессии / Холл Д. – М.: Алетейя, 1999. – 280с. **7.** Юрчук В.В. Современный словарь по психологии / Юрчук В.В. – Мн.: Элайда, 2000. – 704с.

А.В. Хромова

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ДЕПРЕССИИ: СУЩНОСТЬ И МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

В данной статье раскрыта сущность депрессии как психического расстройства. Описаны протекание болезни, ее основные симптомы с физиологической, поведенческой, эмоциональной и мыслительной сторон, причины возникновения. Рассмотрены основные виды депрессий и определены эффективные методы лечения депрессии.

Г.В. Хромова

### **ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ДЕПРЕСІЇ: СУТНІСТЬ І МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ**

У даній статті розкрито сутність депресії як психічного розладу. Описано перебіг хвороби, її основні симптоми з фізіологічної, поведінкової, емоційної і розумової сторін, причини виникнення. Розглянуто основні види депресій та визначено ефективні методи лікування депресії.

A. Khromova

### **PSYCHOLOGICAL NATURE OF DEPRESSION: THE ESSENCE AND METHODS TO OVERCOME**

The article revealed the essence of depression as a mental disorder. We describe the course of the disease, its major symptoms of the physiological, behavioral, emotional and intellectual sides, causes. The main types of depression and identify effective methods of treatment of depression.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2010*

## ЗМІСТ

### І РОЗДІЛ ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

<i>Романовський О.Г.</i> Виховання творчої особистості – одне з головних завдань вищої школи.....	3
<i>Пономарьов О.С.</i> Аксиологія освіти і формування національної еліти.....	9
<i>Мамалуй А.А., Гапochenко С.Д., Дульфaн А.Я, Тверитникова Ю.Е.</i> О некоторых аспектах гуманизации курса общей физики.....	20
<i>Воробйова Є.В., Підбуцька Н.В.</i> Педагогічний менеджмент – базовий принцип розвитку освітніх організацій.....	29
<i>Згурская М.П.</i> Поняття педагогической культуры и компетентностный подход в контексте высшего профильного образования.....	35
<i>Северина Н.Ю.</i> Соціально-синергетичний підхід до організації сучасної підготовки фахівця.....	45
<i>Товажнянська О.Л.</i> Ціннісні аспекти підготовки сучасних фахівців.....	52

### ІІ РОЗДІЛ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

<i>Захарова М.А.</i> Архітектура та історія створення найстаріших університетів Європи.....	61
<i>Клочко Н.Л.</i> Організаційні засади елементарної освіти дітей в Японії.....	70
<i>Сладких И.А.</i> Парадигма критериев эффективности преподавателя (ретроспективный анализ зарубежных исследований XX века).....	75

### ІІІ РОЗДІЛ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ

<i>Бутенко Т.О.</i> Цілі та організація педагогічного експерименту з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.....	83
<i>Дараган О.В.</i> Теоретичні основи формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.....	90
<i>Дух Л.І.</i> Значення громадянського суспільства в формуванні сучасної української еліти.....	104
<i>Игнатюк О.А.</i> Технології підготовки майбутнього інженера до	

професійного самовдосконалення.....	113
<i>Кадемія М.Ю.</i> Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу.....	122
<i>Креденець Н.Д.</i> Загальнометодологічні принципи формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів.....	129
<i>Тюріна В.О., Морквян І.В.</i> Шляхи формування та визначення рівня сформованості інформаційно-технологічних компетентностей у студентів вищих навчальних закладів.....	138
<i>Паталаха М.Є.</i> Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.....	147
<i>Харченко А.О.</i> Наукова складова професійної підготовки фахівців.....	156
<i>Черванева З.А.</i> Основные направления подготовки будущих инженеров...	164
<i>Черкашина С.О.</i> Формування професійної культури майбутніх викладачів ВНЗ.....	174

#### IV РОЗДІЛ СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

<i>Долгарев А.В., Журавський А.О., Мищенко С.Г., Карпенко М.А., Кушнарченко Г.В., Иванова И.В.</i> Особливості комп'ютерного тестування.....	184
<i>Зуєва М.В.</i> Організація навчально-педагогічного співробітництва у навчально-виховному процесі вищої школи.....	194
<i>Кобися В.М.</i> Особливості застосування засобів проектування комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання в системі професійної освіти.....	202
<i>Кононова Г.О.</i> Проблеми організації професійної практики студентів інформаційних спеціальностей у ВНЗ.....	209
<i>Моргун Ю.С.</i> Моделювання підготовки майбутнього викладача англійської мови на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій.....	215
<i>Рибін С.В.</i> Творча акція «Майстерня 305».....	226
<i>Синельник І.В., Завора В.А.</i> Організація самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.....	237
<i>Черновол М.Ш.</i> Моделювання стану пізнавальної активності студентів при вивченні гуманітарних дисциплін.....	244

**V РОЗДІЛ**  
**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

<i>Богдан Ж.Б.</i> Провідні фактори появи феномену «професійного вигорання».....	250
<i>Васильєва И. Г., Лисеня А. М.</i> Человекоцентрированное обучение в рамках гуманистической психологии.....	255
<i>Іванова О.М., Петренко М.В.</i> Девиантна поведінка та сімейне виховання.....	262
<i>Ільїна Ю. Ю</i> Язык как знаковая система и его разновидности.....	271
<i>Лазарева Е.В.</i> Девиантное поведение у подростков.....	277
<i>Хромова А.В.</i> Психологическая природа депрессии: сущность и методы преодоления.....	284

До уваги авторів щоквартального збірника наукових праць

## **“ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ”:**

Головна мета видання – надати можливість опублікувати наукові праці та статті викладачам, науковим співробітникам, аспірантам і здобувачам наукового ступеня, а також поширити можливості обміну науково-практичною інформацією з філософії, психології, педагогіки, соціології та теорії і практики соціального управління.

До друку приймаються статті за такими науковими напрямками:

- проблеми формування національної управлінської гуманітарно-технічної еліти;
- сучасна філософія освіти;
- освіта і культура;
- педагогічна майстерність;
- синергетика соціальних процесів;
- психолого-педагогічні проблеми формування особистості;
- гуманітарні та культурологічні аспекти підготовки фахівців;
- проблеми професійної освіти;
- формування педагога вищої школи XXI століття;
- сучасні технології підготовки майбутніх фахівців;
- проблеми формування політичної еліти;
- теорія і практика соціального управління;
- проблеми формування особистості менеджера вищого та середнього рівнів.

Матеріали, подані до друку, повинні бути підготовлені на IBM сумісному комп’ютері і подаватися у друкованому вигляді на диску CD-RW, CD-R. Текст повинен бути набраний у редакторі MS Word for Windows.

Допускається пересилка статей електронною поштою.

### **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ**

- загальний обсяг – від 4 до 7 сторінок;
- розмір аркуша – А-4 (210 x 297 мм);
- ліве, верхнє, праве та нижнє поля – 25 мм;
- рекомендований шрифт – Times New Roman Сур;
- розмір шрифту – 12;
- міжрядковий інтервал – 1.



## ПОРЯДОК РОЗТАШУВАННЯ МАТЕРІАЛУ

- безпосередньо під верхньою межею зліва **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ НАПІВЖИРНИМ ШРИФТОМ ДРУКУЄТЬСЯ** УДК статті;
  - через рядок по правому краю друкуються курсивом прізвища авторів та ініціали, через кому з нового абзацу місто та країна;
  - через рядок по центру напівжирним шрифтом **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ** друкуються назва статті;
  - через рядок з відступом (1,25 см) друкуються текст статті, відформатований по ширині рядка;
  - перед і після формул і рівнянь має бути пропущений один рядок від тексту з інтервалом 1;
  - номери формул і рівнянь мають бути вирівняними по правому краю;
  - розмір шрифту формул і рівнянь для основного тексту – 14 пт.;
  - рисунки, схеми і графіки мають бути виконані у чорно-білому варіанті;
  - через один рядок друкуються список літератури, оформлений згідно з вимогами ДСТУ та відповідно до Бюлетеню ВАК № 3,2008;
  - через рядок з відступом (1,25 см) друкуються анотації: українською, російською й англійською мовами. Порядок анотацій:
    - ініціали та прізвища авторів (посередині рядка);
    - через рядок з відступом (1,25 см) великими літерами посередині назва статті;
    - через рядок з відступом (1,25 см) друкуються текст анотації.
- До статей, що надсилаються до друку, повинна додаватись рекомендація (рецензія).

Статті, що рекомендовані до друку членами редколегії збірника, рецензії не потребують.

## УМОВИ ПУБЛІКАЦІЇ

Статті, оформлені згідно з Правилами, надсилаються авторами на адресу: 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21, НТУ “ХПІ”, редколегія збірника «**Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти**». Головному редакторові проф. О.Г. Романовському.

Електронна адреса: [romanovskiy\\_khpi@mail.ru](mailto:romanovskiy_khpi@mail.ru)  
[podbutskaya\\_nina@ukr.net](mailto:podbutskaya_nina@ukr.net)  
[kvasnykov@mail.ru](mailto:kvasnykov@mail.ru)

Телефон: (057) 700-40-25, (057) 707-68-60, (057) 707-64-90

050-98-56-304 – канд. пед. наук Підбуцька Ніна Вікторівна

Про прийняття рішення щодо публікації статті та умови оплати автори повідомляються після їхнього запиту.

**Статті, оформлені з порушеннями Правил, редколегією не розглядаються.**

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ  
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ  
ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ**

Збірник наукових праць

Випуск 25 (29)

За редакцією

д.т.н., професора Л.Л. Товажнянського  
і д.пед.н., професора О.Г. Романовського

Відповідальний за випуск к.пед.н. Н.В. Підбуцька  
Технічне редагування асистент О.В. Квасник

Підп. до друку р. Формат 60 × 84 1/8. Папір Prima Copy  
Друк – ризографія. Гарнітура Times. Умов. друк. арк. Обл.-видав. арк.  
Наклад 100 прим. Зам. № . Ціна договірна.

---

НТУ “ХПІ”, 61002, Харків-2, вул. Фрунзе, 21

---

Видавничий центр НТУ “ХПІ”. Свідоцтво ДК № 116 від 10.07.2000 р.  
Друкарня НТУ “ХПІ”, 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21