

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОР-
ТУ УКРАЇНИ

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

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІ-
ТИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 30-31 (34-35)

*За редакцією
доктора технічних наук, професора
Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО
і члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук
України, доктора педагогічних наук, професора,
О.Г. РОМАНОВСЬКОГО*

Харків НТУ «ХПІ» 2012

ББК 74в7
П78

УДК 378:37.03+316.344.42

Рецензенти: **Р. С. Гуревич**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
В. В. Рибалка, доктор психологічних наук, професор
В. О. Лозовой, доктор філософських 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 № 6 від 06.07. 2012 р.

Редакційна колегія:

В. Г. Кремень, д-р. філос. н., професор, академік НАН України і НАПН України (голова)
Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, д-р. техн. н., професор, почесний академік НАПН України (співголова)
І. А. Яззон, д-р. філос. н., професор, академік НАПН України (заступник голови)
О. Г. Романовський, д-р. пед. н., професор, член-кореспондент НАПНУ (заступник голови)
В. М. Бабасв, д-р. держ. упр., професор
В. П. Андрущенко, д-р. філос. н., професор, академік НАПН України
Н. Г. Ничкало, д-р. пед. н., професор, академік НАПН України
І. Д. Бех, д-р. психол. н., професор, академік НАПН України
С. У. Гончаренко, д-р. пед. н., професор, академік НАПН України
В. І. Луговий, д-р. пед. н., професор, академік НАПН України
В. Ю. Биков, д-р. техн. н., професор, член-кор. НАПН України
С. О. Сисоєва, д-р. пед. н., професор, член-кор. НАПН України
Г. О. Балл, д-р. психол. н., професор, член-кор. НАПН України
Р. С. Гуревич, д-р. пед. н., професор, член-кор. НАПН України
В. М. Князев, д-р. філос. н., професор
П. І. Надолішний, д-р. держ. упр., професор
В. П. Тронь, д-р. держ. упр., 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. Братута, 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. Льїнський, д-р. фіз.-мат. н., професор
О. А. Ігнатюк, д-р. пед. н., професор
Н. В. Підбуцька, к. пед. н., доцент (відповідальний секретар)

Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст] : П78 зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. Романовського. – Вип. 30-31 (34-35). – Харків : НТУ “ХПІ”, 2012. – 464 с.

Розглянуто психолого-педагогічні аспекти проблем підготовки фахівця, теоретико-практичні компоненти теорії управління, компоненти інноваційної складової розвитку освіти, психологічні проблеми соціального життя. Проаналізовано питання удосконалення рівня підготовки фахівця та інноваційних аспектів у сфері освіти та управління.

Адресовано науковим працівникам, педагогам, аспірантам, тим хто займається дослідженням проблем підготовки гуманітарно-технічної еліти.

I РОЗДІЛ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

УДК 159.9

*Романовський О.Г.,
м. Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В НТУ «ХП»

Постановка проблеми. У сучасному періоді соціально-економічного розвитку держави суттєво посилюються вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Зокрема, активний розвиток психологічної науки та практики гостро ставить проблему необхідності вдосконалення змісту, форм й методів професійної підготовки майбутніх психологів. Проте досягнення фахового вдосконалення студентів-психологів наштовхується на певні проблеми. Розв'язання цих проблем потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу та його змістовного наповнення.

На сьогодні для підвищення ефективності підготовки майбутніх психологів вважаємо необхідним будувати вибіркочу частину навчального плану таким чином, щоб вивчення конкретних дисциплін зумовило формування фахівця-психолога, який би мав високий рівень морально-духовного розвитку, прагнення до самореалізації, що розкривається у потребі особистості у досягненні успіху, а успіх – це не просто результат, це процес руху шляхом його досягнення, це розвиток можливостей людини, розкриття її потенціалу. Для його досягнення необхідні знання про “механізм успішності” і створення умов формування спрямованості особистості на успіх. Отже, впровадження у зміст професійної підготовки такої дисципліни, як «Філософія досягнення успіху», допоможе сформувати успішного фахівця у галузі психологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В останні роки проблемі підготовки психолога у закладах вищої педагогічної освіти приділяється значна увага провідних українських науковців (О.Ф.Бондаренко, Ж.П.Вірна, Л.В.Долинська, Л.М.Карамушка, С.Д.Максименко, Е.Л.Носенко, Н.І.Пов'якель, Н.В.Пророк, В.А.Семиченко, Л.Г.Терлецька, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко). У сферу активного вивчення входить: розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С.Д.Максименко); формування професійної компетентності в процесі підготовки психолога (Н.В.Чепелева); перебудова змісту, форм й методів навчаль-

ного процесу (С.Д.Максименко, Н.В.Чепелева), виокремлення вимог до особистості психолога (О.Ф.Бондаренко, Л.В.Долинська, В.Г.Панок, Н.В.Пророк, О.П.Саннікова), використання активних та інтеракційних методів навчання, різноманітних тренінгів (С.В.Васьковська, П.П.Горностай, Т.С.Яценко) тощо. Основні концептуальні позиції філософії успіху пов'язані із гуманістичною педагогікою і психологією, які передбачають використання індивідуального підходу у педагогічній взаємодії (О.В. Бондаревська, І.Д. Бех, І.А.Зязюн, Н. А. Бордовська, В.І. Євдокимов, В.В. Луценко, О.М. Пехота, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, І. С. Якиманська та ін.).

У той же час недостатньо визначені особливості фахової підготовки психологів, не розкрита роль конкретних дисциплін у формуванні світоглядної культури майбутніх фахівців.

Мета дослідження. Метою статті є розкриття організаційно-методичних умов підготовки студентів-психологів, зокрема, на досвіді викладання дисципліни «Філософія досягнення успіху».

Виклад основного матеріалу.

Нормативно-законодавчою базою організації навчального процесу за напрямом 6.030102 «Психологія» вищих навчальних закладів є Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Концепція національного виховання”, Постанови Кабінету Міністрів України та Укази Президента України про основні напрямки формування вищої освіти та реорганізацію навчального процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у визначенні поняття фахова підготовка не існує єдиного підходу. Однак є очевидним, що становлення особистості професіонала визначається формуванням складних психічних систем регуляції діяльності та формуванням особливостей поведінки. Кожна професія впливає на розвиток схожих рис особистості, її установок, мотиваційної сфери та відповідної системи цінностей. У своєму розвитку особистість засвоює основні особливості професії, і ці характеристики починають проявлятися в інших сферах життєдіяльності. Це притаманно тим особам, що зацікавлені професійною діяльністю, відчувають задоволення від її освоєння та практичної роботи. Іншими словами, такі фахівці характеризуються високим рівнем ідентифікації зі своєю професією.

Напрямами фахової підготовки є:

- виявлення зв'язку сфери особистості із особливостями структури діяльності (знання, уміння, навички);
- формування розвитку мотивів, інтересів, особливостей емоційно-вольової сфери, професійно важливих якостей фахівця у конкретній професійній діяльності протягом її опанування.

Фактори, що характеризують особливості розвитку особистості професіонала у вищій школі, можна визначити, спираючись на зміст даних напрямків. До таких факторів належать:

- формування індивідуально-притаманних шляхів розв'язання професійних задач;
- формування професійних мотивів особистості;
- формування вірного співвідношення змістовних професійних мотивів (інтерес до професії, потреба самореалізації) та адаптивних (престиж професії, розмір заробітку).

Важливою складовою підготовки у вищій школі є формування професійної свідомості. Багато дослідників відзначають, що професію не слід плутати із спеціальністю, що закріплюється в кваліфікаційних документах і визначається через предмет діяльності. Професія – поняття значно ширше. Професія є діяльність, що має власну мету, власний продукт, свої норми та засоби, що у своєму результаті детерміновані соціальною функцією і технологією тієї сфери громадського життя, що дана діяльність обслуговує. Тому формування професійної свідомості протягом навчання має спиратися на розуміння професії у широкому значенні.

В умовах вищої школи така стадія професійного самовизначення як професійне навчання, не може ігнорувати особливості особистості і різні прояви індивідуальності студентів. За С.Л.Рубінштейном, проблема самосвідомості є насамперед проблема визначення свого способу життя. У цьому випадку, професійна свідомість – визначення способів професійної діяльності. Дотепер актуальними залишаються висновки Н.Н.Нечаєва про те, що вузівська підготовка повинна бути спрямована на системне формування професійної свідомості.

До структурних компонентів професійної свідомості психологи відносять:

- професійні знання;
- професійні цінності;
- програми професійних дій;
- оперативні моделі як суб'єктів професійної діяльності, так і самого процесу праці як цілісної системи;
- образ "Я" самого суб'єкта праці.

Наявність знань сама по собі не визначає успішність професійної діяльності. Набагато важливіше, щоб суб'єкт діяльності вмів самостійно добувати їх і застосовувати на практиці. Знання, уміння і навички розглядаються тільки як найважливіший засіб розвитку особистості фахівця, а не як мета навчального процесу. На етапі навчання, професійної адаптації формується також індивідуальний стиль діяльності майбутнього фахівця, що базується на його індивідуально-психологічних характеристиках. Ефективний розвиток особистості та формування професійної свідомості сприяють тому, що включення вчорашнього студента у систему виробничих та соціальних відносин проходить без розчарувань, криз та конфліктів.

Для того, щоб довести доцільність викладання дисципліни «Філософія досягнення успіху» необхідно розкрити поняття успіх, його складові тощо.

Основними категоріями педагогіки успіху є поняття “успіх”, “життєва успішність”, “ситуація успіху”, “досягнення успіху”. Проте поняття успіху є вельми неоднозначним. С.І. Ожогов тлумачить *успіх* як досягнення будь-чого, суспільне визнання, високі результати в роботі, навчанні. У “Короткому тлумачному словнику української мови” *успіх* розглядається як позитивний результат будь-якої справи, досягнення у будь-чому, а успішний – такий, який дає позитивні результати, закінчується успіхом. Узагальнюючи огляд літератури з цієї проблеми, можна дати таке визначення цьому поняттю “Успіх – це постійне здійснення тих цілей, які людина ставить перед собою і які важливі для неї. Успіх – це не тільки результат, але і процес руху на шляху його досягнення. Це розвиток можливостей людини, розкриття його потенціалу [5, с.8–9]. Успіх – багатовимірне поняття, і механізм його досягнення містить низку чинників.

З психологічної точки зору, успіх, як вважає О.С. Белкін, – це відчуття стану радості, задоволення від того, що результат, якого прагнула особистість у своїй діяльності, або співпадає з її очікуваннями, надіями, або перевершує їх. На базі цього стану формуються більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. Коли успіх робиться стійким, постійним, може початись свого роду реакція, що вивільняє широкі, скриті до цього моменту можливості особистості [2, с.28].

З педагогічної точки зору успіх – це досягнення значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [2, с.30]. У педагогічному значенні успіх може бути результатом продуманої, підготовленої тактики викладача, родини. Очікування успіху полягає у прагненні учня заслужити схвалення, прагнення укріпити своє *Я*, свою позицію, переконання й цінності.

На дисципліну «Філософія досягнення успіху» у варіативній частині виділено 4 кредити, з них 32 години лекцій і 32 години практичних занять.

Теми, які вивчаються протягом семестру наступні:

- філософія активності;
- успіх, його складові;
- лідерство й успіх;
- навички ефективного лідерства;
- психологічний портрет успішної людини;
- технологія формування якостей, необхідних для досягнення життєвого успіху;
- мистецтво управління емоціями;
- закони дії людської думки;
- імідж як фактор досягнення успіху;

- спеціальні навички, що зумовлюють професійну успішність.

Тема «Філософія активності» важлива, оскільки майбутній психолог повинен розуміти, що лише власна активність допоможе «зробити» самого себе, стати творцем власної долі. Розуміння складових та критеріїв успіху зумовлюють прагнення його досягнення. Теми «Лідерство й успіх», «Навички ефективного лідерства» дають знання, уміння й навички будувати власну активність на основі лідерських якостей, що сприятиме досягнення успіху у майбутній професійній діяльності психолога.

«Духовність та особистість» – це тема заняття, яка присвячена дослідженню світогляду лідера. У ній підкреслюється, що кожна успішна людина повинна виховувати у собі моральність, оскільки тільки вона буде направляти людину до істини, та вчити засобам її оволодіння. На занятті, присвяченому вивченню методам боротьби із перепонами на шляху досягнення істини, розкриваються негативні фактори, такі, як деструктивні емоції, відмовки, що не дозволяють людині стати успішним лідером.

На занятті з теми «Мистецтво управління емоціями» обговорюється необхідність та техніки стримання емоцій. Так, одним із поширених способів позбутися хвилювання і зняти нервозність є діяльність. Дія – це краща протитрота від занепокоєння. Варто зайнятися чим завгодно, тільки при цьому, взявшись за справу, довести її до кінця.

Імідж відіграє важливу роль, якщо людина дійсно хоче бути успішним і справляти враження успішної особистості. Імідж складається з одягу, аксесуарів, постави, жестів, манери говорити, правильності мови, ставлення до життя. Зрозуміло, імідж не виникає сам по собі - ми створюємо його самі, іноді свідомо, але частіше навіть не замислюючись, яке враження будемо виробляти на оточуючих. Але найголовніше - завжди налаштовувати себе на успіх, думати про успіх, бажати його всім серцем, прагнути до нього не дивлячись ні на що. Тому тема «Імідж як фактор досягнення успіху» є однією з найважливіших у даному спецкурсі.

В рамках теми «Психологічний портрет успішної людини» студентам розкриваються якості особистості, необхідних для досягнення успіху: визначення головної мети, впевненість у собі, ініціатива та лідерство, ентузіазм, самоконтроль, приваблива зовнішність, точне мислення, необхідність враховувати уроки невдач, терпимість, застосування золотого правила моральності тощо. На практичному занятті, присвяченому цій темі, студенти діагностують рівень розвитку цих якостей у себе, та їм видаються практичні рекомендації щодо розвинення тих чи інших рис.

Висновки. Отже, під час вивчення вибіркової дисципліни «Філософія досягнення успіху» студенти-психологи оволодівають знаннями, уміннями та навичками які дозволять їм стати успішними як у майбутній професійній діяльності, так і у особистому житті. По закінченню курсу кожен з них розуміє,

що методом досягнення поставлених завдань є зміна екстравертного мислення на інтравертне, спрямованого всередину себе, з метою зміни свого внутрішнього світу або своєї свідомості. Це процес здійснюється на новій високоенергетичній основі, що дозволить людям гармонійно співвідносити себе з постійно змінюваним зовнішнім світом.

Список літератури: 1. Романовський О.Г., Бабаєв В.М., Пономарьов О.С. Проблеми формування особистості лідера: Монографія. – Харків: Майдан, 2000 – 193 с. 2. Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Лаврентьева А.О. Психологія управління: Навчальний посібник. – Харків: НТУ "ХПІ", 2001, - 161с. 3. Романовський О.Г. Філософія досягнення успіху / О.Г. Романовський, В.Є. Михайліченко – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – 691 с.

Bibliography (transliterated): 1. Romanovskij O.G., Babaev V.M., Ponomar'ov O.S. Problemi formuvannja oso-bistosti lidera: Monografija. – Harkiv: Majdan, 2000 – 193 s. 2. Romanovskij O.G., Ponomar'ov O.S., Lavrent'eva A.O. Psihologija upravlinnja: Navchal'nij posibnik. – Harkiv: NTU "HPI", 2001, - 161s. 3. Romanovskij O.G. Filosofija dosjagnennja uspihu / O.G. Romanovskij, V.Є. Mihajlichenko – Harkiv: NTU «HPI», 2003. – 691 s.

Романовський О.Г.,

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В НТУ «ХПІ»

Під час вивчення вибіркової дисципліни «Філософія досягнення успіху» студенти-психологи оволодівають знаннями, уміннями та навичками які дозволять їм стати успішними як у майбутній професійній діяльності, так і у особистому житті.

Романовский А.Г.,

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУ- ДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В НТУ «ХПИ»

Во время изучения выборочной дисциплины «Философия успеха» студенты-психологи овладевают знаниями, умениями и навыками, которые позволят им стать успешными как в будущей профессиональной деятельности, так и в личной жизни.

Romanovskiy A.G.

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF BU-FUTURE PSYCHOLOGISTS IN NTU «KHPI»

During the study of a sample of discipline «Philosophy of success» psychology students acquire knowledge, skills and abilities that will enable them to become successful as in the future professional activity, and also in personal life.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2012

УДК 159

*Рибалка В.В.,
м. Київ, Україна*

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДУХОВНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОЇ ПРАЦІ СУЧАСНОГО ПРОФЕСІОНАЛА: КУЛЬТУРНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ТА АКЦІОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

Актуальність проблеми розгляду честі та гідності особистості як духовної, етико-психологічної основи праці кожного громадянина, її участі у побудові української держави, є очевидною, оскільки визначається передусім тією обставиною, що п'ять статей Основного Закону України, її Конституції, містять посилення на ці феномени як на засадничі положення. Так у статті 3 стверджується, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека, визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [1, с. 47]. Стаття 21 наголошує, що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах» [1, с. 6], а стаття 28 - що «кожен має право на повагу до його гідності. Ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню» [1, с. 7]. Стаття 68 попереджає: «Кожен зобов'язаний неухильно додержуватися Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей» [1, с. 15]. І, нарешті, у статті 105 підкреслюється, що «за посягання на честь і гідність Президента України винні особи притягаються до відповідальності на підставі закону» [1, с. 28]. Слід додати до цього, що зазначені та пов'язані з ними статті визначають гуманістичний дух усієї Конституції України, гуманістичну спрямованість життя і праці кожного її громадянина.

Враховуючи наведене ключове, конституційне, правове значення понять честі та достоїнності людини, правомірно очікувати, що вони стануть предметом систематичного вивчення і використання у психологічній, педагогічній та соціологічній науці? В умовах масового правового нігілізму в країні психолого-педагогічна наука має зробити суттєвий внесок у відповідне науково-методичне забезпечення реалізації конституційних прав українського громадянина щодо його честі та гідності та інших прав?

Актуальність такої постановки проблеми впливає з переконання в тому, що створення суспільства честі та гідності кожного громадянина забезпечує значно кращі умови для трудової і професійної діяльності громадян країни, а побудова школи честі та гідності учня та педагога – для ефективного навчання і виховання, громадянської, трудової і професійної підготовки учнівської мо-

лоді? Проте, не секрет, що зазначені та деякі інші статті Конституції сприймаються самими громадянами країни переважно як декларативні побажання, формально, а не як обов'язкові імперативні настанови для конкретних дій і вчинків усіх членів суспільства тощо? На наш погляд, це пояснюється складністю даних категорій, труднощами їх усвідомлення у стереотипному контексті домінування інших наукових і життєвих понять в національному менталітеті, важкістю їх переведення із правового, художнього, публіцистичного плану у науковий, психологічний, педагогічний, екзистенційний план суспільного й індивідуального життя. І звичайно, на жаль – низьким рівнем правової, громадянської культури мешканців країни, який має бути значно вищим.

Це тим більше парадоксально, що поняття честі та гідності здавна знайомі людству і вже понад 2,5 тисячоліть використовуються ним як керівні настанови, а це триваліше, ніж, приміром, використовуються поняття особистості чи психології. Ми зустрічаємо їх вже у Конфуція, Демокрита, Протагора, Аристотеля, а пізніше – у Ф.Аквінського, І.Канта, Г.В.Ф.Гегеля та багатьох інших філософів, богословів, митців, вчених. Особливо вражає добре усвідомлений мислителями минулого і сьогодення зв'язок цих категорій з успішністю праці, благополуччям людини. Так, вже Гесіод проголошував: «Кривдників чекає безчестя», а Фалес попереджав: «Не збагачайся нечесними засобами». Епікет же переконував: «Справжня власність людини – людська гідність» тощо. В цих та подібних висловлюваннях мислителів честь і гідність постають як сутнісні духовні прояви людини, її цінності, з якими, як з вищими критеріями, порівнюються інші її переваги й недоліки. Про духовність честі та гідності, їх відповідність ідеалам Добра, Краси та Істини, свідчать вислови Аристотеля: «Честь – це нагорода за добродійність» і Ромена Роллана: «Честь – це істинна краса». Цікаво те, що навіть ділові люди розуміють значення честі та гідності для їх справи і тому дослуховуються до порад такого типу: «Торг честю не збагачує». Не дивно, що на шпальтах всеросійської газети ділових кіл «Биржевые ведомости» на початку ХХ століття з'явилося гасло: «Прибуток понад усе, але честь понад прибутку!» Ось чому у законодавстві, у політичному, економічному, повсякденному житті сучасних демократичних країн ці поняття виступають як засадничі у державотворенні, системотвірні у побудові суспільства та його інститутів, зокрема науки, освіти, економіки, політики, культури.

В цьому зв'язку, психологи, педагоги, соціологи, науковці, інженери, працівники усіх сфер виробництва мають краще усвідомити конституційне, суспільне, життєтворче значення честі та гідності для успішного здійснення процесу українського державотворення, трудової і професійної діяльності і

розгорнути теоретичну, експериментальну і практичну роботу з їх вивчення, розвитку, утвердження і захисту передовсім у всіх громадян країни. Адже правові норми Конституції є нормами прямої дії для всіх інститутів держави та її громадян. Утверджувати ці норми в усіх інститутах держави, в роботі всіх її служб – конституційний обов'язок працівників усіх сфер професійної діяльності, в тому числі практичних психологів і соціальних працівників. Державотворення починається, зрозуміло, у дитинстві, шкільному та юнацькому віці, коли формуються й утверджуються психолого-педагогічні засади честі та гідності юного громадянина, що втілюються в ефективній праці на всіх ділянках народного господарства.

Тому дана стаття присвячена висвітленню проблеми честі та гідності особистості у культурно-психологічному та аксіопсихологічному контексті як предмету психології праці, як факторам ефективної творчої праці. Тобто її мета полягає у визначенні цих феноменів особистості, основних закономірностей їх становлення, функціонування та використання для підвищення ефективності трудової діяльності особистості будь-якого профілю. А це сприятиме формуванню честі та гідності робітника, що є необхідною передумовою забезпечення й утвердження у суспільстві означених вище статей Конституції України щодо честі та гідності всіх громадян.

Чесць і гідність розуміються у філософії, етиці та психології як особлива властивість особистості, що виявляється передусім в усвідомленні та переживанні людиною своєї соціально-психологічної цінності та індивідуально-психологічної самоцінності як об'єкта і суб'єкта культури. Оскільки в логічному визначенні категорії культури головним атрибутом є цінність, то в центрі професійної діяльності психолога, педагога, соціолога, керівника і кожного робітника повинно стояти розуміння поняття особистості як найвищої цінності, котра усвідомлюється і переживається нею у феноменах честі та гідності [3].

Слід підкреслити, що при цьому мова йде передовсім не стільки про периферійні цінності особистості (матеріальні та духовні, природні і культурні), скільки про центральну цінність самої особистості, яка включає ці цінності як складові у свою соціально-психологічну цінність та індивідуально-психологічну самоцінність. Останні мають займати в ціннісній сфері людини саме центральне, пріоритетне місце серед інших, периферійних до неї цінностей, а не навпаки. Розуміння цього утворює головну трудність усвідомлення проблеми!

Коли ми говоримо про цінність і самоцінність особистості, про її усвідомлення та переживання у формі честі та гідності, то повинні враховувати цілий

ряд аспектів. Це перш за все об'єктивний і суб'єктивний аспект, тобто об'єктивна соціальна цінність та суб'єктивна індивідуальна самоцінність особистості. Їх усвідомлення означає, за науковими даними, зокрема за поглядами А.В.Петровського, що вони постають предметом свідомої інтенції, тобто мотивування та смислоутворення, пізнання і самопізнання, ціле покладання і програмування, творчої і продуктивної діяльності та поведінки, рефлексії і емоційно-почуттєвого переживання самою особистістю у відповідь на визнання чи невизнання, піднесення або приниження, використання чи нехтування з боку інших тощо. Тобто **головною психологічною умовою втілення категорій честі та гідності в життя є послідовне й ефективне їх усвідомлення громадянами і суспільними інститутами.** А це можливо, коли таке втілення здійснюється передовсім у **формі діяльнісного усвідомлення**, яке проходить наступні етапи: а) усвідомлення особистістю потреби, мотивації, смислу використання даних категорій як чинників успішної гуманістичної моральної поведінки та трудової діяльності; б) інформаційно-пізнавальне опанування особистістю конструктивної, прогресивної сутності і ролі цих понять як запоруки її чесності і правдивості; в) здійснення особистістю цілепокладання та програмування на основі честі та гідності як чинників всеосяжної ефективності і гармонійності будь-якої діяльності, особливо професійної і громадської; г) продукування духовних цінностей як результату громадянської поведінки і професійної діяльності з дотриманням цих феноменів як факторів їх успішності, користності для всіх і себе; д) здійснення позитивних емоційно-почуттєвих переживань від втілення у результати праці і громадської поведінки духовної животної сутності честі та гідності особистості. Розглянемо докладніше аргументацію на користь цих положень.

У **потребнісно-мотиваційному плані** слід спиратися на те смислове значення, яке надавали честі та гідності видатні діячі культури в усі часи. Так, справжню художньо-психологічну енциклопедію честі та безчестя, гідності та недостойності особистості, її приниження і піднесення у суспільстві та у свідомості самої людини, створив у своїх творах Ф.М.Достоевський, 190-річчя від дня народження якого відмічалось в жовтні 2011-го року. Саме прізвище письменника, в корені якого стоїть слово «достойність», начебто зобов'язало його психологічно достовірно зобразити різноманітні сторони життя людських достоїнств, їх співіснування, колізії, боротьбу, довести вирішальну роль честі та гідності у розвитку окремої людської особистості та прогресі людського суспільства і в цілому - цивілізації. Художньо-філософським аналізом різноманітних проблем утвердження честі та гідності особистості у суспільних та міжособистісних стосунках Ф.М.Достоевський пояснює горе «приниженої та ображеної» людини, конфлікти в людських спільнотах. Уважне прочитання його праць, починаючи від повістей «Бідні люди» і «Село Степанчикове» до романів «Ідіот», «Біси» і «Брати Карамазови», дозволяє краще зрозуміти виня-

ткову роль аксіопсихологічних та інших аспектів честі та гідності людини у «війні та мирі» достоїнностей між окремими людьми, їх групами та цілими народами [12]. Відмітимо той цікавий факт, що дана неперервна лінія честі та гідності людини у творчості Ф.М.Достоевського (про яку майже не згадують достоевськознавці!?) стала продовженням тієї уваги, яку приділяв цим властивостям людини геніальний російський поет, «невільник честі» - Олександр Сергійович Пушкін. Останній неодноразово звертався до цих понять, згадаймо лише його «Пока свободою горим, пока сердца для чести живы, мой друг Отчизне посвятим души прекрасные порывы», «Береги честь смолоду!», численні публіцистичні висловлювання про значення цих феноменів. Самі життя і смерть видатної творчої особистості стали своєрідним утвердженням у суспільній свідомості фундаментального значення цих феноменів цінності і самоцінності талановитої людини. Але відізвалися на заклик поета захищати честь і гідність людини усіма засобами, навіть ціною власного життя, лише окремі діячі культури, серед яких найбільш голосно – М.Ю.Лермонтов і Ф.М.Достоевський.

До речі, цю аксіологічну лінію розуміння честі та гідності у творчості Ф.М.Достоевського добре зрозумів, підтримав і продовжив інший геній світової культури Л.М.Толстой, зокрема у своєму романі «Війна і мир» та у власному житті графа-селянина, котрий намагався показати, як можна «змирити свою гордість» і зрівняв її своєрідним чином з честю та гідністю свого народу...

Зверталися до цієї проблеми й українські діячі культури, такі як Т.Г.Шевченко, І.Я.Франко, Л.Українка та ін. Вони переконливо довели, що проблеми честі та безчестя, гідності та негідності постають в центрі особистісних, суспільних і світових цивілізаційних, культуротворчих процесів і, разом з цим – криз, конфліктів і катастроф, що відбувалися впродовж усього ХХ століття і продовжуються вже у нинішньому.

Психолого-педагогічне значення честі і гідності учня і педагога для підвищення ефективності педагогічної праці й учбової діяльності школярів добре продемонстрував американський філософ, психолог і педагог У.Джемс. У своїй книзі «Бесіди з учителями про психологію» він ще 1892 року підкреслював принципову роль «спонукань честолюбства» в успішності навчання, вмиле використання яких педагогом, у своїх вищих і благородних формах гордості й запалу, може призвести учня до більшої заповзятливості у навчанні, до демонстрації «вищої межі його здібностей».

Психотерапевтичний сенс понять честі та гідності у житті людини розкрив відомий австрійський психіатр А.Адлер у створеній ним індивідуальній психології та психотерапії комплексу неповноцінності і вищості.

Видатний вітчизняний педагог і психолог А.С.Макаренко у виховній роботі з дітьми керувався правилом: «якомога більше вимогливості до людини

і якомога більше поваги до неї». Показово, що останнім твором А.С.Макаренка стала повість «Честь» (1938 рік), яку можна вважати програмною в його розумінні перспективи розвитку суспільства, системи освіти, людини!

Цікаво, що в цей же час відомий польський педагог Януш Корчак сформулював своє положення про «Право дитини на повагу». Таким же програмним став для Я.Корчака, як для А.С.Макаренка повість «Честь», один із останніх його творів «Слава». В основу сюжету цієї роботи польського генія покладено створення дітьми «Союзу лицарів честі». Дослідники підкреслюють головну думку педагогіки поваги Януша Корчака: «Дитина рівна нам - цінна - людина!»

Великі український і польський педагоги майже одночасно виступили в кінці 1930-х років, незалежно один від одного, із своєрідним педагогічним і художнім попередженням світовій громадськості проти ідеології вищості однієї людини над другою, одного народу над іншим. І це попередження прозвучало напередодні початку другої світової війни, яка була розв'язана німецьким фашизмом саме на засадах ідеології вищості німецької нації над іншими народами, кричущого ігнорування їх національної честі та гідності, що визначило їх долю як другорядних для цієї ідеології народів, котрі підлягали знищенню...

Вже після цієї жадливої війни, котра катастрофічно знецінила людину, особистість, аналогічну до поглядів А.С.Макаренка і Я.Корчака позицію зайняв видатний український педагог і психолог В.О.Сухомлинський. Розуміючи руйнівні наслідки такого знецінення людини (а вони живуть ще й дотепер!), він виклав її у своїй статті «Людина - найвища цінність» (1970 р.), запропонувавши такі методи піднесення особистості, її честі та гідності, як всебічний (розумовий, моральний, патріотичний, альтруїстичний, трудовий, естетичний, емоційно-почуттєвий, фізичний) розвиток особистості, любов до дитини та її щастя [4].

Подібні погляди висловлюють останнім часом багато російських та українських філософів, психологів і педагогів - Л.П.Буєва, О.Г.Асмолов, В.І.Гарбузов, В.Г.Кремень, І.А.Зязюн, В.О.Моляко, С.У.Гончаренко, Н.Г.Ничкало, Г.П.Васянович, І.Д.Бех, С.Д.Максименко, Л.Л.Товажнянський, І.Ф.Прокопенко, О.Г.Романовський, М.Й.Варій, В.Г.Панок, О.Г.Мучник та ін. Плідно працює в цьому напрямку польський професор Ян Зимній. Є дані про розгортання відповідних досліджень в американській психології. Завдяки цьому відбувається повернення категорій честі та гідності у психологічну і педагогічну науку і практику. Більше того, все ясніше виявляється тенденція до створення в українській освіті Школи честі та гідності, в якій пріоритетним постає принцип цінності та самоцінності особистості учня і вчителя, піднесення, утвердження, захист їх честі й достоїнності. На користь цього свідчить при-

йняття педагогічними та учнівськими колективами багатьох загальноосвітніх і вищих навчальних закладів кодексів честі та гідності викладача і учня.

Відзначимо також ту обставину, що услід за Ф.М.Достоевським, Л.М.Толстим, У.Джемсом, А.Адлером, Д.Карнегі феномени честі та гідності починають все помітніше усвідомлюватися і українським суспільством - як визначальні чинники стабільного розвитку країни. Слід згадати в цьому зв'язку слова видатного політичного і громадського діяча України, академіка Ф.Т.Моргуна (1924-2008 р.р.), якого без усякого сумніву можна назвати Людиною честі та гідності. Він надавав проблемі, що розглядається, великого значення. Так, він вказував як на головну причину розвалу Радянського Союзу у 1991 році приниження в ході «перестройки» верхівкою КПРС середньої ланки керівників країни [2]. Цікаво, що руйнівні тенденції вже у сучасній незалежній Україні спеціалісти пов'язують саме з недотриманням деякими її можновладцями саме кодексу честі та гідності, а фактично – з порушенням вказаних вище конституційних норм щодо честі та гідності громадянина.

Психологи і педагоги починають все краще розуміти, що причиною академічної неуспішності учнів, відхилень у їх поведінці і навіть випадків суїциду виступають різні форми надмірного приниження або піднесення цінності і самоцінності учнівської особистості, її честі та гідності. Тому виникає потреба визначення засобів профілактики такого неадекватного приниження або піднесення цінності і самоцінності особистості, методів певного піднесення або пониження честі та гідності, врівноваження достоїнств учнів і педагогів у міжособистісних стосунках тощо.

В інформаційно-пізнавальному плані важливе розуміння сутності категорій честі та гідності, їх атрибутів. В атрибутивному аспекті честь і гідність особистості включає такі основні етико-психологічні, соціально- та індивідуально-психологічні риси, як [3]

Чесць:

- Потреба в повазі до себе та визнанні іншими своїх заслуг перед людьми, своєї соціальної цінності;
- Переконаність у власній значущості для суспільства;
- Чесність перед людьми;
- Репутація, престиж;
- Совість;
- Почуття обов'язку перед людьми;
- Висока моральність у стосунках;
- Честолюбство тощо;

Гідність:

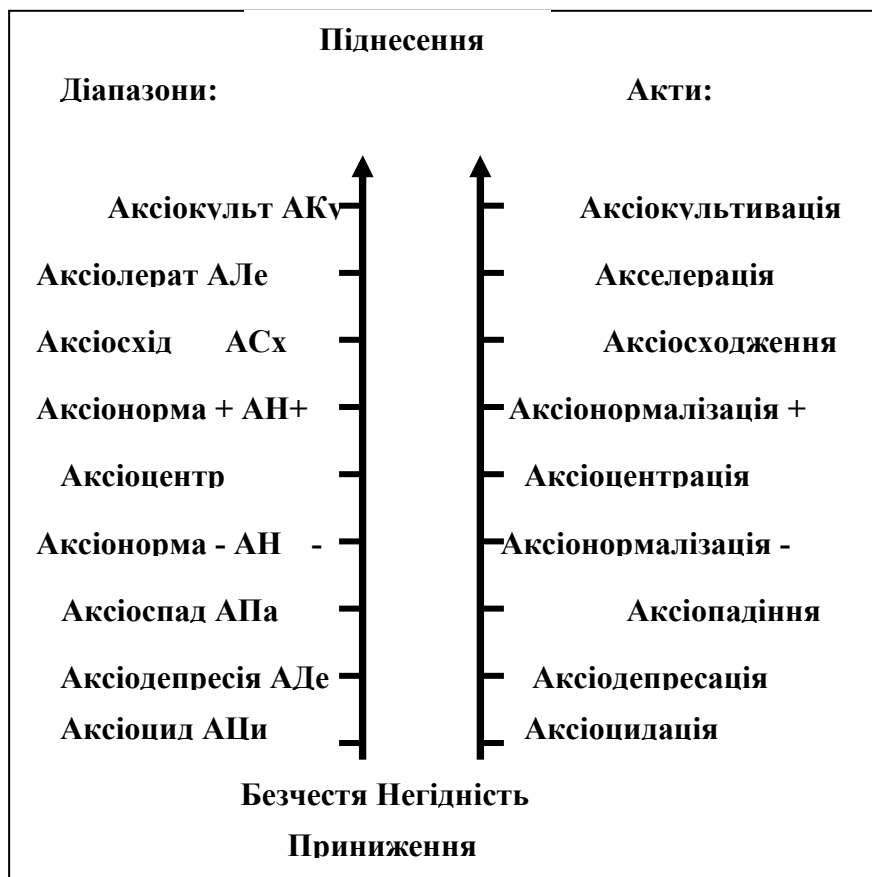
- Потреба в самоповазі, у визнанні своєї самоцінності;
- Вимогливість до себе;

- Шляхетність;
- Авторитет;
- Сумлінність;
- Правдивість перед собою;
- Самоконтроль;
- Почуття відповідальності перед власною совістю;
- Самолюбство тощо.

В такому розумінні поняття честі та гідності суттєво доповнюють категоріально-поняттєвий апарат гуманістичної психології. За цими поняттями стоїть величезний культурний, духовний, творчий потенціал особистості, її величезна цінність і самоцінність, ключем доступу до яких і є честь і гідність людини! Честь і гідність виступають внутрішніми критеріями духовності трудової і професійної діяльності сучасного робітника, її відповідності ідеалам Добра, Краси та Істини. Людина честі та гідності внутрішньо детермінована виконувати свою громадську поведінку та трудову діяльність шляхом дотримання високих етичних норм, критеріїв прекрасного, на засадах правди та істини, відповідаючи при цьому передусім перед власною совістю!

Дуже важливим для розуміння сутності честі та гідності є статичний і динамічний аспекти, пов'язані із постійністю та мінливістю у свідомості людей переживання цінності і самоцінності своєї особистості, її честі та гідності, їх приниження, врівноваження і піднесення у міжособистісних взаєминах, в трудовій і професійній діяльності та у власній самосвідомості.

Узагальнення відповідних наукових даних, практичний досвід роботи та спеціальні спостереження свідчать про те, що існує закономірна аксіопсиходинаміка переживання честі та гідності особистості, яка коливається у свідомості людей у визначених межах – від так званого крайнього полюсу гіперприниження або аксіоциду, з одного боку, до протилежного до нього крайнього полюсу гіперпіднесення або аксіокульту, з іншого. Обидва ці полюси, як правило, є небезпечними для особистості – див. на рисунку нижче.



При аксіоциді відбувається максимальне суб'єктивне знецінення особистості, втрата нею честі та гідності. В цьому стані межового знецінення часто здійснюються певні деформації особистості, навіть втрата особистісності, зокрема виникають субдепресія, відчай, дистрес, агресивність, суїцидальні і летальні тенденції. При аксіокультурі ж, навпаки, особистість набуває такої гіперцінності, за якої в неї теж з'являються певні негативні властивості - марнославство, честолюбство, зневага до інших, добре знайомі явища амбіційності, понадлюдськості, нарцисизму, гордовитості, «зіркової хвороби», власне культу особи. В такому стані особистість часто стає неадекватною у своїй соціальній поведінці, професійній діяльності та життєдіяльності, виступає чинником помилок і руйнівних дій, джерелом прииження інших, що може супроводжуватися різними формами експлуатації, підпорядкування, володарювання душами, знуцання, агресивності, нищення особистісності в інших, що іноді призводить до їх злочинних дій щодо людей. Самій же культовій особистості це загрожує психічними відхиленнями від норми, навіть психіатричними хворобами, зокрема паранойою. В обох випадках годі й говорити про нормальну

трудова, професійна діяльність та громадянська поведінка, не кажучи вже про ефективну.

До зазначених крайніх полюсів примикають: знизу – небезпечна межа аксіодепресії та аксіоспаду, в яких теж простежуються негативні, гальмівні процеси знецінення особистісного потенціалу та погіршення його інноваційного втілення у працю та громадянські стосунки, а зверху – межі аксіосходу та аксіолерату – що є найбільш сприятливими для розвитку і самоактуалізації потенціалу особистості. В цілісному і неперервному діапазоні аксіопсиходинаміки честі та гідності існує центральна, найбільш комфортна зона – область аксіоцентру, окреслена зверху межею аксіонорми+, а знизу – межею аксіонорми-, в яких коливання вказаних феноменів є звичайними, небезпечними, нормальними для особистості.

Накреслена картина аксіодинаміки честі та гідності фактично презентує певну зміну характеру психічної регуляції активності людини (приміром, за поглядами О.М.Ткаченка) – від рівня психічної регуляції життєдіяльності організму (через егоїстичні інстинкти, рефлексії, навички й звички) на полюсі аксіодепресії й аксіоциду, через рівень психічної регуляції діяльності індивіда із засвоєння і репродукування цінностей у діапазоні аксіонорми (у формі знань, умінь, навичок, стереотипів дій і вчинків), до рівня особистісної (тобто понад-індивідуальної, духовної, творчої) регуляції вищих форм діяльності та поведінки людини. Звичайно, що психічно розвинута особистість у міжособистісній взаємодії віддає перевагу саме вищим, власне особистісним, більш успішнішим формам психічної регуляції і, як правило, рішучо протидіє усім зазіханням на такий піднесений спосіб поведінки та діяльності як на свою унікальну особистісну цінність і самоцінність. Але в деяких випадках наслідком невдачі або безсилля у протидії приниженню своєї честі та гідності може стати відчай, розчарування, смисловий колапс з появою агресивних чи навіть суїцидальних тенденцій.

У **цілепокладальному плані** психологу, педагогу, соціологу, керівнику, робітнику слід враховувати ці та інші дані про честь і гідність при плануванні та здійсненні своєї роботи. Так, з метою психологічної профілактики надмірного приниження честі та гідності особистості практичним психологам, соціальним працівникам, педагогічним слід уникати таких принижуючих її ситуацій, як: необгрунтовані заперечення, заборони, гостра прилюдна критика, звинувачення, негативна несправедлива оцінка; підозра в поганих учинках; публічна образа і засудження; байдужість до досягнень і успіхів; невдячність; недовіра; ненависть; брехня, різка відмова в симпатії і любові; знущання, обзивання; публічний конфлікт; лайка і фізичний вплив; несправедливість; авторитаризм, деспотизм, маніпулювання; нівелювання; безправ'я; грубість, вандалізм; хронічні невдачі, провали; зрада; самотність; депресія; відторгнення у колективі; важка хвороба; зневага; заздрість; лінь; дистрес; тривога, страх; неповага;

придушення особистості і т.д. Всі вони утворюють інтегративний негативний фактор приниження особистості (Ф-пад. або F-down)

Для превентивної профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської та робітничої молоді і формування сприятливих розвивальних умов для становлення і прояву їх особистості слід створювати ситуації адекватного піднесення цінності особистості, захисту, підтримки та утвердження її честі та гідності. Вони складаються шляхом виключення, подолання, зняття зазначених вище ситуацій приниження і переходу: а) від фізіологічних потреб до сенсу життя; б) від антипатії і ненависті до симпатії і любові; в) від безпосередності психічної активності до опосередкованості психологічної діяльності особистості; г) від використання обмежених, грубих і спотворених образів дійсності до побудови повних, змістовних і точних уявлень про людей та світ; д) від локальних і короточасних ситуаційних рефлекторних реакцій організму до успішних особистісних вчинків та діяльності; е) від низьких, елементарних, грубих і випадкових афектів до високих, складних і тонких почуттів; ж) від переважного споживання до створення цінностей і від репродукування до творчості; з) від апатії та байдужості до емпатії і зацікавленості в людях, і) від внутрішніх та міжособистісних конфліктів до гармонії внутрішнього світу і згоди з оточуючими; к) від пригнобленого, приниженого стану до стану свободи і одухотворення; л) від почуття провини до почуття прощення, від помсти до співпраці; м) від егоїзму до альтруїзму - через альтруїстичний егоїзм до егоїстичного альтруїзму; н) від буденного і рутинного до божественного і натхненного; о) від зла до добра, п) від варварського, тваринного до гуманістичного, культурного, духовного; р) від нещастя до щастя і т.д. Вони утворюють інтегративний позитивний фактор піднесення особистості (Ф-схід або F-up).

При цьому доцільно здійснювати піднесення в діапазоні від аксіоцентру до аксіонорми+, аксіосходу та аксіолерату, а іноді обережно і тимчасово (прививаючи імунітет до цього явища), що привабливо, але не дуже небезпечно – до рівня аксіокульту, на якому можуть виникати згадувані вище негативні явища надто піднесеної особистості. Якщо ж вони виникають, то слід використовувати спеціальні засоби профілактики або самоподолання особистістю своєї гордовитості, амбіційності, «зіркової хвороби», понадлюдськості, нарцисизму, культу особи тощо [3].

В операційно-результативному плані здійснення свідомої діяльності з утвердження честі та гідності, для створення ситуацій «нормального» розвивального або творчого піднесення особистості робітника доцільно використовувати добре знайомі у психології та педагогіці засоби розвитку особистості, створення позитивного психологічного клімату у колективі, актуалізації позитивних емоцій і почуттів, досягнення успіху, стимуляції і організації творчості, умови радісної спільної праці, дотримання етичних правил і т.д. Тобто необхідно створювати у виробничому колективі систему духовного піднесення,

утвердження і захисту честі та гідності працівників. Мова йде про певну етико-психологічну та аксіопсихологічну систему піднесення особистості всіх учасників виробничого процесу – на кшталт відомої системи Д.Карнегі. Адже відомо, що впровадження наприкінці 30-х років минулого століття цієї системи піднесення особистості працівників, утвердження їх честі та гідності, сприяло покращенню психологічного клімату у трудових колективах США, в управлінні підприємствами, підняло ефективність бізнесу та менеджменту.

Можуть бути використані і додаткові чинники, викладені у художньо-філософських поглядах на честь і гідність О.С.Пушкіна, Т.Г.Шевченка, Ф.М.Достоевського, Л.М.Толстого, Л.Українки, І.Я.Франка, психолого-педагогічні ідеї У.Джемса щодо ролі честі та гідності у навчанні молоді та педагогічній праці, психотерапія комплексу неповноцінності та вищості особистості А.Адлера, аксіопсихологічний досвід запровадження у навчання, життя та працю клієнтів особистісно центрованої психотерапії К.Роджерса, система виховання культурної особистості у колективі А.С.Макаренка, педагогіка поваги до дитини Януша Корчака, педагогічна система В.О.Сухомлинського з піднесення честі та гідності учнів радістю і щастям, філософія, психологія і педагогіка добра і культури І.А.Зязюна, філософія людиноцентризму В.Г.Кременя, психологія любові до особистості С.Д.Максименка та інші подібні до них навчально-виховні системи. З цією ж метою доцільно звернутися до аксіопсихологічного потенціалу соціально-психологічних тренінгів, тренінгів спілкування, інтелектуальних і творчих тренінгів, наприклад, тренінгової системи КАРУС академіка В.О.Моляко [3].

Цьому ж можуть слугувати і розроблені нами технології рефлексивно-історико-рольового тренінгу студентів із засвоєння ними цінності особистості улюблених діячів психології, десятинна система написання наукової роботи, духовно-креативний анкетинг з піднесення цінності учнівської молоді через самоактуалізацію їх потягу до Добра, Краси та Істини, семінарське заняття-тренінг з формування честі та гідності педагогічних працівників. Нами запропоновано також психотерапію клієнтів із критично приниженою честю та гідністю, із суїцидальними та летальними тенденціями - через піднесення цінності їх особистості.

У професійній діяльності психолога, педагога і соціального працівника, а після певної підготовки – і менеджерів виробництва, доцільно використовувати спеціальні стратегії і тактики аксіопсихологічної діяльності, які доцільно застосовувати при виникненні проблемних ситуацій становлення честі та гідності особистості. Ми виділяємо п'ять таких основних стратегій:

1. Нормалізуюче піднесення честі та гідності іншої особистості.
2. Нормалізуюче пониження честі та гідності іншої особистості.
3. Врівноваження честі та гідності іншої і власної особистості.
4. Доцільне самопіднесення честі і гідності власної особистості.

5. Доцільне пониження честі та гідності власної особистості [3].

Найбільш перспективною у міжособистісних стосунках слід вважати стратегію врівноваження честі та гідності особистостей, якій мають підпорядковуватися інші чотири стратегії. Засобами реалізації цієї врівноважуючої стратегії виступають такі відомі форми спілкування, як діалог, полілог, перемовини, взаємодія, компроміс, взаємні поступки, дебати, дружба, товаришування тощо. Усі вони об'єднуються нами у так званому аксіологічному факторі паритетного врівноваження честі та гідності особистостей (Ф-паритет або F-paritus).

Втілення через свідому аксіопсихологічно насичену діяльність будь-якого профілю норм честі та гідності, як вищих за усі інші норми, призводить до позитивних **емоційно-почуттєвих переживань** суб'єкта такої діяльності. Звернення спеціалістів різного профілю і особливо практичних психологів і соціальних педагогів до проблематики честі та гідності особистості актуальне тому, що означає їх апелювання при вирішенні різноманітних проблемних, в тому числі суспільних і трудових ситуацій, до найвищих, найефективніших ціннісних ресурсів самої особистості, які начебто включаються станами піднесеної честі та гідності у процес досягнення нею успіху, нормалізації чи оздоровлення її стану. Адже вони, ці стани, були сформовані у минулому в численних ситуаціях досягнення успіху, натхнення, творчого злету, суспільного та особистого визнання людини, що зафіксовані у властивостях особистості і, передусім, у ключових ціннісних її феноменах честі та гідності.

В цілому ж, розглянута у статті проблематика честі та гідності особистості, і передовсім особистості працівника, відкриває і робить більш доступним для теоретичних і практичних психологів, соціологів і менеджерів виробництва новий предмет, нові сенси професійної діяльності, нові напрямки дослідження суттєвих властивостей особистості і практичної роботи з новими її проблемами, які раніше були мало усвідомлюваними або скритими від наукового і професійного аналізу. Головне при цьому – навчитися працювати з особистістю працівника як з унікальною, найвищою у світі цінністю, яка знає про це і усвідомлює це у феноменах честі та гідності, визнає їх наявність в інших людей і потребує певного небайдужого ставлення до своєї соціальної цінності та індивідуальної самоцінності, честі та гідності!

Представлені вище положення про честь і гідність особистості працівника звичайно потребують своєї подальшої розробки й уточнення у наступних дослідженнях – з метою створення і вдосконалення психодіагностичних, психопрофілактичних, психотерапевтичних, розвивальних засобів професійної роботи психологів і педагогів системи освіти із зазначеними феноменами, що необхідно для процвітання як окремої особистості, так і всього суспільства. Воно має бути суспільством честі і гідності кожного громадянина, кожного працівника, як це передбачено Конституцією України. І в цьому плані психо-

логічні дослідження і наявний практичний досвід роботи психологів з проблемами честі та гідності особистості може виступати певною моделлю роботи з особистістю честі та гідності кожного громадянина і трудівника, корисною для політологів, соціологів, економістів, педагогів, менеджерів тощо.

Зрозуміло, що одних тільки психологічних та педагогічних зусиль недостатньо для утвердження конституційних норм українського громадянина і працівника щодо честі і гідності. Потрібна докорінна зміна суспільної свідомості на користь розуміння усіма членами суспільства переваг честі та гідності перед безчестю та негідністю у повсякденному суспільному житті, в політиці, економіці, трудовій і професійній діяльності. Приклад передових зарубіжних країн свідчить саме про це, адже стійкі тенденції наслідування зразків честі та гідності їх політиками, економістами, широким загалом населення вже призвело до розквіту демократії й економіки в цих країнах. Те ж саме може очікувати й Україну – у міру успішності її вступу на цей шлях і його чесного та достойного проходження – відповідно до задекларованих у Конституції правових норм щодо честі та гідності. А це нелегкий шлях від декларацій, імітацій, ігнорування, перевертання й підміни цих норм іншими – до їх дотримання, втілення, реалізації у кожному вчинку, дії, акті громадянського, політичного, економічного життя. І кожний, хай і маленький, рух по цьому шляху буде сприяти побудові достойної Української держави!

Головною психологічною умовою втілення конституційних норм щодо честі та гідності кожного члена українського суспільства є послідовне усвідомлення важливості і сутності цих понять для успішної побудови держави і власного життя. Загальним проектом такого усвідомлення може стати його розуміння саме як діяльнісного усвідомлення, здійснюваного через особливу аксіопсихологічну діяльність з її педагогічно, соціологічно, політично, економічно, професійно модифікованими і асимільованими компонентами – потребнісно-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеутворювальним, операційно-результативним та емоційно-почуттєвим – зіставленими з особливостями спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології особистості кожного громадянина і працівника. Проміжний етап такої модифікації та асиміляції може бути здійснений через відповідні дослідження проблематики честі та гідності у педагогічній, юридичній, економічній, політичній, інженерній, військовій психології у психології праці. Зрозуміло, що така робота потребує певної переорієнтації роботи державної соціально-психологічної служби та її співпраці в цьому плані з іншими інститутами суспільства та громадянами.

Список літератури: 1. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» № 2222-IV. – Харків: ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с. 2. Моргун Ф.Т. Хто зруйнував

Компартію і найбільшу в світі країну? Роздуми виборця / Федір Моргун.- Полтава: Дивосвіт, 2006.- 42 с.і соц.. роботи. – Київ-Вінниця, ТОВ фірма «Планер». – 2010. – 382 с. 3.Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. / В.В.Рибалка.- К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 428 с. 4.Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність / Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Педагогічні статті. – К.: Рад. школа, 1977. – 639 с. 5.Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г. 6.Шюрман Г. Духовна праця / Пер. з нім. Н.Лозинська. – Львів: Свічадо, 1999. – 72 с.

Bibliography (transliterated): 1.KonstitutsIya UkraYini, priynyata na p'yatly sesIYi VerhovnoYi Radi UkraYini 28 chervnya 1996 roku zI zmlnami ta dopovnenniyami zgidno Iz Zakonom UkraYini «Pro vnesennya zmln do KonstitutsIYi UkraYini» # 2222-IV. – HarkIv: FOP SpIvak T.K., 2010. – 48 s. 2.Morgun F.T. Hto zruynuvav KompartIyu I nayblIshu v svItI kraYinu? Rozdumi vibortsya / FedIr Morgun.- Poltava: DivosvIt, 2006.- 42 s.I sots.. roboti. – KiYiv-VInnitsya, TOV flrma «Planer». – 2010. – 382 s. 3.Ribalka V.V. PsihologIya chestI ta gidnostI osobistostI: kulturologIchnI ta aksIologIchnI aspekti: nauk.-metod. posIb. / V.V.Ribalka.- K.: TOV «InformatsIynI sistemi», 2011. – 428 s. 4.Suhomlinskiy V.O. Lyudina – nayvischa tsInnIst / VbranI tvori. V 5-ti t. T. 5. PedagogIchnI stattI. – K.: Rad. shkola, 1977. – 639 s. 5.Tovazhnyanskiy L.L., Romanovskiy O.G. 6.Shyurman G. Duhovna pratsya / Per. z nIm. N.LoZinska. – LvIv: SvIchado, 1999. – 72 s.

В.В. Рибалка

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДУХОВНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОЇ ПРАЦІ СУЧАСНОГО ПРОФЕСІОНАЛА: КУЛЬТУРНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ТА АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

У статті розглядаються психологічні умови втілення у суспільне та приватне життя конституційних норм щодо честі та гідності громадянина і працівника. Головною серед цих умов виступає діяльнісне усвідомлення громадянами, психологами, педагогами, соціальними працівниками, менеджерами сутності феноменів честі та гідності особистості, що пов'язані з переживанням людиною своєї соціальної цінності та індивідуальної самоцінності.

В.В. Рыбалка

ЧЕСТЬ И ДОСТОИНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК ДУХОВНЫЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО ТРУДА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛА: КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматриваются психологические условия воплощения в общественную и частную жизнь конституционных норм о чести и достоинства гражданина и работника. Главным среди этих условий выступает діяльнісне осознание громадянами, психологами, педагогами, социальными работниками, ме-

неджерями сутності феноменів чести и достоинства личности, связанные с переживанием человеком своей социальной ценности и индивидуальной самооценности.

V.V. Ribalka

**THE HONOUR AND DIGNITY OF A PERSON AS A SPIRITUAL BASIS
OF THE CREATIVE WORK OF MODERN PROFESSIONAL: CULTURAL,
PSYCHOLOGICAL AND AKSIOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE
PROBLEM**

The article deals with the psychological conditions of the incarnation of the public authority and privacy of the constitutional norms on the honor and dignity of citizens-Nina and the employee. Chief among these conditions is діяльнісне through the Gros-мадянами, psychologists, teachers, social workers, IU-неджерями essence of the phenomena of honor and dignity of the person associated with the experience of man's social values and individual self-value.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2012

УДК.371.13

*Кравченко Г.Ю,
Харків, Україна*

**ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ
РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

У сучасному світі освіта все частіше розглядається як один із суттєвих чинників ефективного суспільного розвитку. Постійно змінюється освітній простір і висуває щоразу нові вимоги до якості освіти.

Поняття «якість освіти» включає в себе нормативно-правові вимоги до освіти, історико-культурні традиції та теоретико-методологічні принципи побудови освітньої системи. Якість освіти являє своїм результатом конкурентоспроможність освітньої установи, високі досягнення у навчанні, технологічність і сучасний рівень організації навчального процесу.

Постановка проблеми. Сьогодні в оцінці якості освіти використовується поняття «моніторинг», що стало вже звичним. Загалом моніторинг визначається як постійне спостереження за яким-небудь процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату. Реалізація моніторингу передбачає організацію при можливості постійного спостереження (оцінку, вивчення) за об'єктом. Завданням моніторингу є попередження про той чи інший неблагополуччя, небезпеки (у широкому розумінні цього слова) для ефективного функціонування об'єкта, причому не просто констатація факту появи змін, які становлять небезпеку, а саме попередження про неї до того,

як ситуація може стати незворотною. В оцінці якості освіти використовується дві групи моніторингу. Перша група – це інформаційний моніторинг, пов'язаний з безпосереднім накопиченням і структуризацією інформації. Друга група – це системи моніторингу за розвитком знань. У загальному сенсі системи моніторингу за знаннями можуть бути визначені як вибір інструментів оцінки, що дозволяє здійснювати довгострокову оцінку обсягу знань як окремих учасників навчально-виховного процесу, так і груп.

Використання моніторингу в оцінці якості освіти допомагає визначити: вирішені чи ні освітні цілі; наскільки якісно засвоєні знання; чи існують свідчення для вдосконалення роботи педагогів. Усі основні характеристики системи оцінки результатів навчання (основні підходи до розробки інструментарію, характеристики перевірочних робіт, процедури проведення, подання результатів та ін.) визначаються основними цілями і завданнями, які ставляться перед цією системою.

У більшості випадків перед **системою оцінювання рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти** ставиться основна мета – **отримання об'єктивної інформації про функціонування системи освіти.**

Системи оцінки результатів навчання можна розділити на підсистеми відповідно до цілей і об'єктів оцінки:

- оцінка індивідуальних освітніх досягнень педагогів (стану або динаміки росту) для цілей атестації (підтвердження отримання певного рівня освіти), корекції індивідуальних результатів, переходу на наступний щабель навчання, вибору рівня вивчення окремих навчальних предметів;
- оцінка рівня освітніх досягнень групи, навчального закладу з метою оцінки діяльності викладачів, удосконалення процесу викладання і навчання;
- моніторинг освітніх досягнень вибіркової сукупності педагогів у масштабі окремих регіонів або країни в цілому з метою оцінки якості навчання і тенденцій розвитку.

Значення контролю в сучасній системі післядипломної педагогічної освіти визначається тим, що він є системоутворюючим фактором будь-якої педагогічної системи.

Вимоги до контролю знань слухачів, які доцільно враховувати під час навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, повинні носити індивідуальний характер – контроль за особистою навчальною діяльністю слухача.

Оцінювання має здійснюватися систематично на всіх етапах навчання з використанням різноманітних форм контролю, об'єктивно і диференційовано.

Що таке оцінювання? Харлен (1980) пропонує модель із двох частин (див. рис. 1):

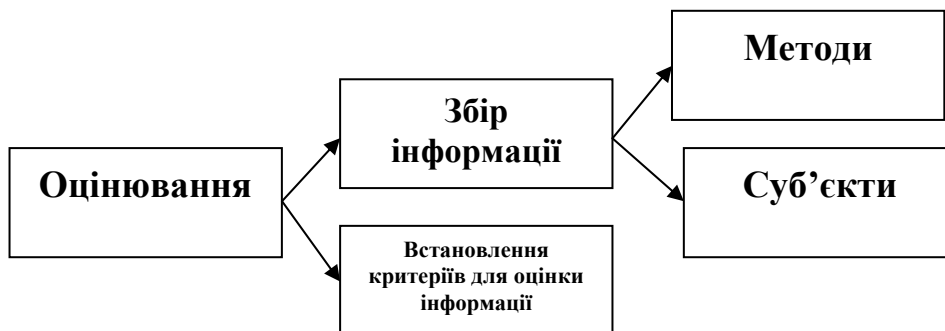


Рис. 1. Модель оцінювання за Харленом

«**Оцінювання** - це систематичний збір та інтерпретація свідчень, що веде, як частина процесу, до встановлення цінності з перспективою дії» (Walberg & Haertel, 1990).

Оцінювання (від англ. *assessment*) – це процес оперування (систематизація, аналіз, узагальнення тощо) чисельними показниками, які виміряні відповідно до певних правил. **Оцінювання** (від англ. *evaluation*) – це процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих із різних джерел, зі стандартами. Поділяється на формуюче (formative) та підсумкове (summative) оцінювання результатів та процесів. Педагогічне оцінювання означає низку процесів, які використовуються для визначення того, що знає, розуміє та вміє той, кого навчають.

В основу системи педагогічного оцінювання покладено педагогічну діагностику.

Як свідчить аналіз наукових джерел із теми дослідження педагогічна діагностика (від грец. *dia* – «прозорий» та *gnosis* – «знання») в буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання (отримання інформації про стан і розвиток контрольованого об'єкту – процесу навчання). Учений-дидакт професор І.П. Підласий зазначає, що педагогічна діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їх ефективності та наслідків. Вона покликана відповісти на ряд питань:

- Що і навіщо вивчати?
- За якими параметрами і показниками вивчати?
- Де і як використовувати результати одержуваної інформації про якість педагогічної діяльності?
- За яких умов діагностика включається в цілісний навчально-виховний процес?

• Яким чином навчити вчителів самоконтролю, самоаналізу, самокорекції власної професійної діяльності?

Педагогічна діагностика у професійній роботі педагога виконує дві функції: по-перше, надає достовірну інформацію вчителю для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень і впливів на об'єкт і, по-друге, виконує роль каналу зворотного зв'язку для отримання повідомлення про результати цих впливів, а в разі необхідності підказує шляхи їх корекції.

Основними цілями введення системи оцінювання в роботу кафедр (секцій) Академії неперервної освіти є:

- стимулювання повсякденної систематичної роботи слухачів;
- зниження ролі випадкових чинників при здійсненні захисту індивідуального (групового) проекту;
- визначення реального місця, яке посідає слухач серед педагогів своєї категорії відповідно до власних фахових успіхів;
- підвищення мотивації слухачів до опанування професійних освітніх програм на базі оцінки результатів їх навчальної роботи;
- створення об'єктивних критеріїв для визначення кандидатів на продовження навчання у рамках багаторівневої системи.

Система оцінювання рівня професійної компетентності слухачів заснована на використанні сукупності контрольних точок, оптимально розташованих на всьому часовому інтервалі вивчення модулів навчальної програми підвищення кваліфікації. При цьому передбачається розподіл усього програмного матеріалу на ряд самостійних, логічно завершених модулів і здійснення відповідно до них контрольних заходів. Важливим принципом системи оцінювання є вимога своєчасного виконання слухачем усіх навчальних завдань.

За допомогою відповідних методів педагогічної діагностики (педагогічного спостереження, бесід, анкетувань, інтерв'ю, тестів тощо) проводиться аналіз навчального процесу та визначається його ефективність (результативність).

Виклад основного матеріалу. Упровадження системи оцінювання рівня професійної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації орієнтовано на такі **цілі**:

- визначення прогалин у навчанні;
- планування подальших етапів навчального процесу;
- внутрішня і зовнішня корекція в разі неправильної оцінки результатів навчання;
- мотивація шляхом заохочення за успіхи у навчанні та регулювання складності наступних кроків;
- підтвердження успішних результатів навчання;

- поліпшення умов навчання.

До запровадження системи оцінки необхідно чітко визначити, що повинні знати і вміти педагоги, на якому рівні. Пріоритетною метою системи оцінки досягнення стандартів повинна бути допомога в удосконаленні викладання і процесу навчання. Вимоги до рівня підготовки вчителів, інструментарій та процедури оцінки, а також способи використання результатів повинні бути однаковими для всіх.

Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу в Харківській академії неперервної освіти» встановлено такі види педагогічного контролю: вхідний, поточний, модульний, вихідний, самоконтроль, залік та захист випускних робіт.

Усі види педагогічного контролю поділено на дві групи – зовнішній і внутрішній. Зовнішній педагогічний контроль включає вхідний, модульний та вихідний контролю. Внутрішній педагогічний контроль включає поточний контроль, залік та захист випускних робіт.

Вхідний та вихідний контроль, що використовуються для визначення стартового і отриманого рівня професійних знань та вмінь слухачів, проводяться методом комп'ютерного тестування. Модульний контроль здійснюється з метою виявлення результатів засвоєння змісту соціально-гуманітарного і професійного модулів під час очного навчання та самостійної роботи, поточний контроль – проводиться викладачами та тьюторами навчальних груп під час кожного заняття. Захист творчих індивідуальних (групових) проектів призначений для виявлення рівня і якості виконання індивідуальних завдань під час заочного навчання та самостійної роботи, залік — для оцінювання засвоєння матеріалу з окремих навчальних модулів, проводиться усно або письмово, у груповій або індивідуальній формах. Самоконтроль використовується для здійснення самооцінювання ефективності особистої навчальної роботи слухачами.

Для приведення результатів усіх видів педагогічного контролю до загальноєвропейської системи оцінювання застосовується стобальна шкала та спеціальний механізм перерахунку, наведений у таблицях 1, 2, 3, 4.

Таблиця 1

Оцінка			
за національною шкалою	за шкалою ECTS		оцінка у балах
«відмінно»	A	Відмінно – відмінне виконання, лише з незначною кількістю помилок	90 – 100
«добре»	B	Дуже добре – вище середнього стандарту, але з деякими поширеними помилками	86 – 89

	С	Добре – хороша робота, але з помітними помилками	76 – 85
«задовільно»	Д	Задовільно – пристойно, але зі значними огріхами	70 – 75
	Е	Достатньо – відповідає мінімальним вимогам	60 – 69
«незадовільно»	FX	Незадовільно – необхідно суттєво доопрацювати	35 – 59
	F	Незадовільно – необхідно переробити	1 – 34

Таблиця 2

Модульний контроль 1. Соціально-гуманітарний модуль

Оцінка			
Рівень навчальних досягнень	Критерії оцінювання		Оцінка у балах
«зараховано»	A	– відмінне виконання завдань, лише з незначною кількістю помилок	90 – 100
«зараховано»	B	– завдання виконані з деякими типовими помилками	86 – 89
	C	– завдання виконані, але з огріхами	76 – 85
«зараховано»	D	– завдання виконані, але зі значними помилками	70 – 75
	E	– завдання виконані, відповідають мінімальним вимогам	60 – 69
«не зараховано»	FX	– завдання необхідно істотно доопрацювати	35 – 59
	F	– виконані завдання необхідно переробити	1 – 34

Таблиця 3

Модульний контроль 2. Професійний модуль

Оцінка			
Рівень навчальних досягнень	Критерії оцінювання знань із педагогіки, психології, методики викладання предметів		Оцінка у балах
«високий»	A	– відмінне виконання завдань із пи-	90 – 100

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

		тань педагогіки, психології, методики викладання предметів	
«достатній»	В	– завдання виконані з деякими типовими помилками у питаннях методики викладання предметів	86 – 89
	С	– завдання виконані з помітними помилками у знаннях психології та питаннях методики викладання предметів	76 – 85
«середній»	Д	– завдання виконані зі значними помилками	70 – 75
	Е	– виконання завдань відповідає мінімальним вимогам	60 – 69
«низький»	FX	– виконані завдання необхідно істотно доопрацювати	35 – 59
	F	– матеріал завдань необхідно вивчати, працювати над самоосвітою	1 – 34

Таблиця 4

Критерії

оцінювання

творчих індивідуальних (групових) проектів слухачів

№ з/п	Критерій оцінювання	Показники змісту	Оцінка в балах
1	Актуальність теми (20 балів)	обґрунтованість; розкриття проблеми в працях науковців; чіткість формулювання	16 - 20
		показники змісту розкриті не повністю	11 - 15
		показники змісту розкриті частково	6 - 10
		показники змісту переважно не розкриті	0 - 5
2	Наукові основи розроблення теми (20 балів)	аналіз стану розробленості та вивчення проблеми; визначення напрямів розв'язання завдань; структурність і логічність змісту	16 - 20
		показники змісту розкриті не повністю	11 - 15

		показники змісту розкриті частково	6 - 10
		показники змісту переважно не розкриті	0 - 5
3	Професійна та практична спрямованість результатів (30 балів)	відповідність змісту роботи до професійної діяльності; обґрунтування доцільності та можливості впровадження;	23 - 30
		показники змісту розкриті не повністю	16 - 22
		показники змісту розкриті частково	8 - 15
		показники змісту переважно не розкриті	0 - 7
4	Упровадження результатів дослідження в практику (20 балів)	методика впровадження; організація впровадження; аналіз одержаних результатів; наявність висновків та рекомендацій	16 – 20
		показники змісту розкриті не повністю	11 - 15
		показники змісту розкриті частково	6 - 10
		показники змісту переважно не розкриті	0 - 5
5	Оформлення роботи (10 балів)	наявність чіткої структури; відповідність обсягу до вимог; відповідність оформлення до вимог; наявність переліку використаних джерел, їх актуальність і сучасність; наявність посилань у тексті на джерела; наявність додатків	9 – 10
		показники змісту розкриті не повністю	6 - 8
		показники змісту розкриті частково	3 - 5
		показники змісту переважно не розкриті	0 - 2
			max кількість балів 100

Висновки і перспективи. Аналіз результатів навчання є підставою для постійного його корегування та вдосконалення на шляху досягнення поставленої мети. Результативність здійснюваних діагностичних вимірювань

свідчить про стан засвоєння матеріалу, та просування педагогів-слухачів до бажаної мети, про недоробки, про доцільність обраних викладачем методів та критеріїв оцінювання, технологій навчання, методів та засобів викладання.

Отже, використання системи оцінювання **рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти** та урізноманітнення форм навчання на курсах підвищення кваліфікації керівних кадрів дає такі можливості:

- якнайповніше задовольнити потреби кадрів відповідно до фахових зацікавлень та рівня професійної підготовки;
- створити умови для системної самоосвіти протягом усього між атестаційного періоду;
- забезпечити безперервність фахового вдосконалення.

Список літератури: 1. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) / А. М. Алексюк // Проблеми вищої школи. – К. : Інститут системних досліджень освіти, 2000. – № 79. – С. 3-6. 2. Бідюк Н. М. Неперервна освіта у Європейському контексті / Н.М. Бідюк // Збірник VII Міжнародної конф. «Наука і освіта 2004». – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – С. 5-6. 3. Огієнко О.І. Філософська концепція освіти дорослих Н.Ф. Грундтвіга / О.І. Огієнко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Вип. 18 (22). – Харків: НТУ «ХПІ» – 2008. – С 3-9. 4. Хартія Європейських університетів з питань безперервної освіти / [Ел. ресурс] / Режим доступу: <http://pon.org/ua/dokumenty>. 5. Keeves J. The world of school learning. Selected key findings from 35 years of IEA research. IEA, 1994. 6. Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective (1996). Edited by Angela Little&Alison Wolf -1-st ed/,Elsevier Science Ltd,

Bibliography (transliterated): 1. Alekseyuk A. M. Eksperimentalne vprovadzhenya tehnologiyi modulnoyi organizatsiyi navchannya u vischly shkoli (na prikladl gumanitarnih predmetiv) / A. M. Alekseyuk // Problemi vischoyi shkoli. – K. : Institut sistemnih doslidzhen osviti, 2000. – # 79. – S. 3-6. 2. Bidyuk N. M. Neperervna osvita u Evropeyskomu kontekstl / N.M. Bidyuk // Zbirnik VII Mizhnarodnoyi konf. «Nauka I osvita 2004». – DnIpropetrovsk : Nauka I osvita, 2004. – S. 5-6. 3. Ogienko O.I. Filosofska kontseptsiya osviti doroslih N.F. Grundtviga / O.I. Ogienko // Problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi eliti. – Vip. 18 (22). – Harkiv: NTU «HPI» – 2008. – S 3-9. 4. Hartiya Evropeyskih unIversitetlv z pitan bezperervnoyi osviti / [El. resurs] / Rezhim dostupu: <http://pon.org/ua/dokumenty>. 5. Keeves J. The world of school learning. Selected key findings from 35 years of IEA research. IEA, 1994. 6. Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective (1996). Edited by Angela Little&Alison Wolf -1-st ed/,Elsevier Science Ltd,

Г.Ю. Кравченко

**ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ
РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

У статті розкрито значення педагогічного оцінювання в умовах післядипломної педагогічної освіти та особливості його впровадження.

А.Ю. Кравченко

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРОФЕССИО-
НАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМ-
НОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается значение педагогического оценивания и особенности реализации в условиях последипломного педагогического образования.

A.Kravchenko

**FEATURES OF THE SYSTEM EVALUATION OF PROFESSIONAL COM-
PETENCE OF TEACHERS IN CONDITIONS OF POSTGRADUATE EDU-
CATION**

The importance of educational assessment and its implementation in post-graduate teachers' education has been considered in this article.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2012

УДК 378

Йосипок О.Г.

м.Харків, Україна

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МОЛОД-
ШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕЛЕКТРОМЕХАНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ВИ-
ВЧЕННІ «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАН-
НЯМ»**

Постановка проблеми. Становлення України і відбудова всіх сфер її економіки, перехід суспільства до ринкових відносин, курс вищої освіти на реалізацію положень Болонської декларації зумовлюють постійне реформування освітньої галузі, однією з ланок якої є грамотність у професійній освіті. [3]

Перед вищими навчальними закладами I-II рівнів акредитації поставлено завдання підготувати спеціалістів висококваліфікованих, грамотних, з належним інтелектуальним потенціалом. До майбутніх фахівців висуваються високі вимоги, які полягають не лише в досконалих знаннях фахових дисциплін, а й у

високому рівні володіння українською мовою, вільному користуванні нею у всіх сферах і особливо у професійній та офіційно-діловій. [9]

Аналіз досліджень і публікацій. В умовах розбудови України, утвердження її на міжнародній арені постало питання піднесення статусу української мови як державної, забезпечення використання її в усіх сферах громадського й державного життя. Досконале, ґрунтовне володіння українською літературною мовою в повсякденно-діловій діяльності є обов'язком кожного фахівця. Викладання мовних дисциплін у вищих навчальних закладах не тільки підвищує мовну освіченість студентів та сприяє гуманізації освіти, але й підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції [10]. Саме на вирішення цієї проблеми й спрямовано курс "Українська мова за професійним спрямуванням" (ПС), в рамках якого відбувається формування комунікативних компетентностей. Сьогодні проблема особистості як суб'єкта фахової діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку досліджується багатьма українськими та російськими науковцями. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, О.Е.Коваленко, М.І.Лазарева, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, Л.І.Паращенко, О.І.Пометун, С.А.Ракова, О.Я.Савченко, С.Е.Трубачеві, В.А.Адольфа, Є.В.Бондаревської, В.Н.Введенського, І.А.Зимньої, І.Ф.Ісаєва, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, Н.Н.Нацаренус, А.П.Тряпициної та інших. Традиційно вважається, що компетенція - це норма освітньої підготовки студента, при цьому визначається роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій та спеціальностей, універсальних у різних ситуаціях. Компетентність, стосовно компетенції, виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкт, який реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє. [1]

Метою цієї статті є розкриття складових через які можливим буде якісне формування лінгвістичних компетенцій у молодших спеціалістів електромеханічного профілю при вивченні української мови за професійним спрямуванням.

Виклад. Уміння спілкуватись мовою професії сприяє швидкому засвоєнню спеціальних дисциплін, підвищує ефективність праці, допомагає орієнтуватися у професійній діяльності та в ділових контактах [9].

Формування компетентності, тобто здатності застосовувати знання та вміння в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у ВНЗ полягає у набутті та розвитку в студентів набору ключових, загальногалузевих та предметних компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві [1].

Із позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Компетенції можна визначити як сукупність, здібностей реалізації свого потенціалу (знань, умінь, досвіду) для успішної творчої діяльності з урахуван-

ням розуміння проблеми, подання прогнозованих результатів, визначення причин, що перешкоджають діяльності, пропозиції щодо їх усунення, здійснення необхідних дій та оцінки прогнозованих результатів [1].

Болонський процес посилив в Україні ті перетворення, які стали характерними для європейського співтовариства. На зміну підходу, який забезпечував загальне уявлення про способи виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних умінь, прийшов компетентнісний підхід. До нього висуваються вимоги забезпечення сформованості професійних якостей, поведінкових актів та виконавчих дій на рівні посадових вимог можливого працевлаштування і, в той же час, на рівні вимог подальшого освітнього рівня (у разі продовження освіти). [3]

Модернізація мовної освіти в Україні, спричинена необхідністю підвищення якості освітніх послуг, актуалізує компетентнісний підхід до навчання державної мови. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: *загальні* (знання про світ, національну та загальнолюдську культуру, умінь і навички, здатність до навчання, індивідуальний життєвий досвід) і *комунікативні мовні*, що складаються з трьох компонентів-лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Компетентнісний підхід до освіти в цілому, як зазначає І.Зимня, може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, які лежать у його основі, як складні особистісні утворення, що охоплюють і пізнавально-інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники. Зі сказаного випливає, що компетентнісна модель навчання української мови за професійним спрямуванням на сучасному етапі розвитку набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення й широкого розгляду пов'язаних з нею питань.

Проблемі формування мовної особистості приділено велику увагу в дослідженнях Е.Богіна, Л.Варзацької, М.Вапіуленка, С.Карамана, В.Карасика, Ю.Караулова, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Скуратівського, Е.Шелехової та ін. Особливо значущими є роботи, у яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації. Разом із тим потрібно зазначити, що компетентнісний аспект формування національно-мовної особистості недостатньо вивчений у вітчизняній лінгводидактиці. [8] Так, у ОКХ зазначається, що зміст курсу української мови за професійним спрямуванням формує комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну компетенції особистості студента. Однак, діяльнісні компетенції свідчать про розвиток мисленнєвих здібностей, умінь володіти методами пізнавальної і творчої діяльності - без належного рівня цих компетенцій безпідставно говорити про розвиток і загальних, і професійних компетенцій взагалі, відтак навряд чи доцільно виділяти ці компетенції як вла-

сне предметні, зрештою, цей висновок стосується й соціокультурних компетенцій. [10]

Вивчення курсу "Українська мова за професійним спрямуванням" у ВНЗ реалізує компетентісний, функціонально-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до навчання української мови за ПС, що відповідає сучасним суспільним запитам, запропонованого Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Мета курсу - сформувати національно-мовну особистість, ознайомити студентів з нормами сучасної української мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних документів, навчити їх професійної мови, збагатити словник термінологічною, фаховою лексикою (у нашому випадку - електромеханічного профілю); підвищити загальномовний рівень майбутніх фахівців, формувати практичні навички ділового усного і писемного спілкування в колективі, розвивати комунікативні здібності. Отже, вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» націлене на розв'язання комплексу завдань навчання, виховання й розвитку сучасної, конкурентоспроможної на ринку праці особистості. [9]

Сформулюємо визначення поняття «національно-мовна особистість». Це передусім національно свідома особистість, тобто носій національної свідомості, рідної мови, культури, людина, яка володіє сукупністю знань, уявлень з мови та вміє творчо використовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності. Отже, коли йдеться про формування особистості відповідно до вимог сьогоднішнього часу виникає питання, якими компетенціями вона має володіти. [4]

Глумачний словник пояснює компетенції як «добру обізнаність із чим-небудь». Вихідним для нас є трактування цього поняття з лінгвістичної точки зору: «...інтуїтивне знання про мову, яке має той, хто розмовляє рідною мовою, і яке дозволяє йому коректно висловлювати думку в словах рідною мовою і відрізняти правильні речення від неправильних». Компетентність- «властивість за значенням компетентний», тобто «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний...».

І.Зимня на основі аналізу різних наукових поглядів зазначає, що підхід, який ґрунтується на компетенції, передусім підкреслює практичну, діяльнісну сторону. Тоді як підхід, що спирається на поняття «компетентність», яке включає власне особистісні якості, визначається як більш широкий, співвідносний з гуманістичними цінностями освіти. [5]

У науковій літературі багато уваги приділяється ключовим, так званим соціальним компетенціям молодого людини. Викликають інтерес питання, пов'язані з мовною компетенцією.

Якщо розглядати мовну компетенцію як узагальнене поняття інтегрованої властивості особистості, то структура цієї компетенції включає три основні (специфічно предметні) блоки: власне мовні, мовленнєві і комунікативні компетенції. Зрозуміло, що в рамках рідномовної освіти студенти набувають

ще соціокультурні та діяльнісні компетенції, які, по суті, пов'язані з особливостями не лише мовної освіти: на формування цих компетенцій спрямовуються й інші дисципліни. [5]

Теоретичною основою для групування навчально-предметних компетенцій з мови є такі положення:

- мова - знакова система;
- мова - генетичний код нації;
- мова - найважливіший засіб спілкування людей;
- мова - засіб формування та існування думки;
- мова - засіб соціалізації людини;
- мова існує в мовленні.

Усі компетенції, на які орієнтується вивчення української мови за ПС, тісно взаємопов'язані. Скажімо, соціокультурні є основою для вироблення творчих мовленнєвих умінь, зокрема текстотворчих. Адже якщо в студента немає ніяких почуттів, бідний внутрішній світ, духовний світогляд, то він не має про що говорити, у нього немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю. Діяльнісні компетенції (аналітичні, прогностувальні, синтетичні та інші) є опорою для розвитку комунікативних, мовленнєвих (загальномовленнєвих, компетенцій продуктивної мовленнєвої діяльності, компетенцій рецептивної мовленнєвої діяльності) і власне мовних. Оскільки мова - засіб формування думки, то на цьому ґрунтується зв'язок власне мовних компетенцій з діяльними тощо.

Потрібно зазначити, предметні компетенції, з одного боку, є орієнтувальною основою навчальної діяльності, бо проектуються як очікувані результати, а з іншого - продуктом процесу інтеріоризації змісту мовної освіти.

З огляду на сказане доцільно виділити три групи власне предметних компетенцій, кожна з яких має свої різновиди. Розглянемо основні різновиди, урахувавши соціальні запити і потреби передусім українського суспільства.

Власне мовні компетенції:

- знання базових мовознавчих понять, основних відомостей з різних розділів мовознавства, передбачених програмою з української мови за ПС;
 - базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння;
 - внутрішня потреба вивчати українську мову (як рідну, державну);
 - розуміння зображувально-виражальних можливостей рідної (української) мови;
 - уміння внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту;
 - уміння здійснювати різні види мовного розбору;
- лінгвосоціокультурні компетенції (інтеграція знань лінгвістичної і соціокультурної змістової ліній курсу української мови за ПС, серед них знання правил мовленнєвого етикету українців, виразів народної мудрості);
- досвід самостійної предметної діяльності - навчально-пізнавальної, аналітич-

ної, синтетичної та ін.

Мовленнєві компетенції:

- знання базових мовленнєвознавчих понять;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах за інтерактивними і трансактивними схемами, виступати з повідомленням;
- здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;
- здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;
- уміння аудіювання, читання, говоріння, письма;
- гнучке вміння використовувати засоби рідної (української) мови залежно від типу, стилю мовлення;
- навички красномовства;
- уміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Комунікативні компетенції:

- уміння доцільно використовувати засоби рідної (української) мови в практиці живого спілкування;
- уміння наводити переконливі аргументи в процесі розмови;
- здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби і способи для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування;
- уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації;
- досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення. [6]

Таким чином, мовну компетенцію (і електромеханічного профілю) можна розглядати, як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовленнєвого розвитку студента; у вузчому тлумаченні, як одну з її складових (різновид навчально-предметної компетенції з української мови за ПС), тобто власне мовну, пов'язану із засвоєнням лінгвістичної змістової лінії курсу української мови.

Звичайно, поділ компетенцій на групи є дещо умовним, особливо коли йдеться про мовленнєві і комунікативні компетенції. Вище розглянуті компетенції як внутрішні новоутворення мовної особистості у подальшому в навчально-пізнавальній діяльності, суспільній, мовленнєвій практиці, міжособистісно-му спілкуванні виявляються як відповідні компетентності. Прояв студентом

названих компетенцій (компетентностей) на заняттях з мови за ПС свідчить про те, що вони набули особистісної значущості і стали його індивідуальними властивостями, внутрішніми здобутками.

Реалізація компетентнісного підходу як системного характеризується зв'язком з традиційним. При цьому важливо наголосити, що ці підходи, поперше, не протилежні, а й, по-друге, не тотожні, оскільки компетентнісний підхід фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті. [6]

Компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості студента, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності і її результатів. [6]

На основі комунікативних умінь і навичок встановлюється комунікативна компетентність як здатність користуватися мовою залежно від ситуації.

На заняттях з української мови за ПС для майбутніх фахівців електро-механічного профілю використовую такі форми і методи роботи:

- оглядові та евристичні лекції, семінари-кологвіуми, самостійне вивчення навчальної літератури та виконання індивідуальних контрольних робіт, передбачених навчальним планом; роботу з довідниковими джерелами, зокрема з Інтернет-ресурсами;

- завдання на мовну вправність (різноманітні вправи (значною мірою для самостійної роботи), тести, складання конспектів, анотацій, рецензій);

- завдання дослідницько-пошукового характеру (за спецдисциплінами), спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь; корекція та редагування текстів (зразки курсових та дипломних робіт);

- моделювання ситуацій; виконання проблемно-пошукових завдань;

- підготовка повідомлень, доповідей, рефератів, виступів у науковому стилі.

Студентська молодь Харкова спілкується переважно російською мовою. Використовуючи українську мову в окремих ситуаціях спілкування, мовці допускають ряд мовленнєвих огріхів та помилок. Щодо орфоепічних норм - це "акання", пом'якшення [р]: явища семантичної інтерференції спостерігаються під час використання слів у невластивому для них в українській мові значенні, що зумовлено міжмовною омонімією: наприклад, *поверховий* замість

поверхневий, лице замість особа, порівняти замість зрівняти, міроприємства замість заходи тощо.

На жаль, типовими помилками в курсових та дипломних роботах залишаються слова-кальки з російської мови: в *учбовому закладі (навчальному закладі), верстати з програмним керуванням (з програмним управлінням),* в економічній частині фраза: встановлюємо *"самі низькі ціни" (найнижчі ціни),* але "найпопулярнішою" помилкою було і залишається неправильне відмінювання українських прізвищ тощо.

Отже, в цій непростій ситуації особливої актуальності набуває вивчення курсу української мови за ПС, який включає вивчення всіх мовних норм і тому, допомагає майбутнім фахівцям не лише уникнути інтерференції, а й оволодіти навичками оптимальної мовної поведінки у професійній сфері. Адже саме професійна сфера, за даними соціолінгвістичних досліджень, є найбільш сприятливою для функціонування української мови. [8] Зокрема дані, отримані в ході вивчення мовної поведінки, засвідчують, що студенти-харків'яни українською мовою найчастіше послуговуються саме при спілкуванні на навчально-професійні теми, що зумовлено тенденціями, які почали порівняно недавно виявлятися у вищих навчальних закладах у зв'язку з переведенням викладання навчальних дисциплін українською мовою.

Таким чином, можна зі значною долею впевненості стверджувати, що курс "Українська мова за ПС" дозволяє не лише підтримати наявні україномовні тенденції в навчально-професійному спілкуванні, а й сприяє засвоєнню оптимальних способів оперування мовою як знаряддям досягнення успіху в професійній сфері.

Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів зі спеціальності. Невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності. Тільки на рівні тексту виучувані професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм.

Самому викладачеві-мовнику не під силу організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що слугує основою для опанування майбутньою професією, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані у певній сфері виробництва. [4]

Висновок. Отже, перспективи виходу з цієї ситуації такі: тісна співпраця викладачів української мови за ПС із викладачами профільюючих фахових дисциплін; створення інтегрованих методичних посібників з української мови, наповнених текстами, що несуть у собі базові знання для майбутніх спеціалістів, насичених найуживанішою фаховою термінологією; створення перек-

ладних словників-мінімумів фахових термінів та професійних сполук, які б описували фахову термінологію у терміносистемі, тобто з урахуванням усіх родо-видових та логіко-понятійних зв'язків. Бажаним було б викладання і самих професійно зорієнтованих дисциплін держаною мовою, збільшення кількості україномовних підручників та галузевих перекладних та тлумачних словників. Лише зацікавивши студентів їх майбутньою спеціальністю, ми зможемо привити любов до української мови та отримати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, що зможуть досягти особистісного й професійного самовизначення та домогтися самореалізації.

Список літератури: 1. Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2003. - № 1. - С. 58-61. 2. Даниленко В.11. Лингвистическое изучение герминологии и культуры речи// Актуальніе проблеми культури речи. - М. 1971. - С.28-32. 3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. - К.: Ленвіт, 2003 - С. VIII. 4. Зубков М.Г. Сучасна українська ділова мова. - 7-ме вид., виправлене. - Донецьк: СПД ФО Сердюк В.І., 2005.-448 с. 5. Кияк Т.Р. Лישivistические аспекты герминоведения: Учебнос пособие - К.: УМКВО. 1989.- 103 с. 6. Кучерук О. Уміння - передусім. Компетентніший підхід до формування національно-мовної особистості. // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2008. - №10. - С18 -24. 7. Мацько Л. Матимемоте, що зробимо // Дивослово. - 2001. - № 9. - С. 2-3. 8. Паламар Л. Проблеми функціонування української мови у вузах у період національного відродження // Українська мова у вищих навчальних закладах України. - К.: ІСДО. 1993.-С. 3-11. 9. Програма для вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»). - К., 2002. -13 с. 10. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів.

Bibliography (transliterated): 1. Borisov P.P. Kompetentnostno-deyatelnYiy podhod i modernizatsiya soderzhaniya obshchego obrazovaniya / P. P. Borisov // Standarti i monitoring v obrazovanii. - 2003. - # 1. - S. 58-61. 2. Danilenko V.11. Lingvisticheskoe izuchenie germinologii i kulturi rechi// AktualnYie problemI kulturI rechi. - M. 1971. - S.28-32. 3. ZagalnoEvropeyskI rekomendatsIYi z movnoYi osvIti: vivchennya, vikladannya, otsInyuvannya. - K.: LenvIt, 2003 - S. VIII. 4. Zubkov M.G. Suchasna ukraYinska dllova mova. - 7-me vid., vippravlene. - Donetsk: SPD FO Serdyuk V.I., 2005.-448 s. 5. Kiyak T.R. Lishvisticheskie aspekty germinovedeniya: Uchebнос posobie - K.: UМКВО. 1989.- 103 s. 6. Kucheruk O. UmInnya - peredusIm. KompetentnIshiy pldhId do formuvannya natsIonalno-movnoYi osobistostI. // UkraYinska mova y lIteratura v serednIh shkolah, gImnazIyah, lItseyah ta koleglumah. - 2008. - #10. - S18 -24. 7. Matsko L. Matimemote, scho зробимо // Divoslovo. - 2001. - # 9. - S. 2-3. 8. Palamar L. Problemi funktsIonuvannya

ukraYinskoYi movi u vuzah u perlod natsionalnogo vIdrozhennya // UkraYinska mova u vischih navchalnih zakladah UkraYini. - K.: ISDO. 1993.-S. 3-11. 9. Programa dlya vischih navchalnih zakladiv I-II rlvnlv akreditatsiyi z distsiplini «UkraYinska mova za profesynim spryamuvannyam)». - K., 2002. -13 s. 10. Totzka N. Metodika roboti vikladachiv vischogo tehnlchnogo navchalnogo zakladu nad ukraYinskim profesynim movlennyam studentiv.

О.Г. Йосипок

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕЛЕКТРОМЕХАНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

У статті розкрито складові, через які можливим буде якісне формування мовленнєвих компетенцій у молодших спеціалістів електромеханічного профілю при вивченні української мови за професійним спрямуванням. Досконале, ґрунтовне володіння українською літературною мовою у повсякденно-діловій діяльності є обов'язком кожного фахівця.

О.Г. Йосипок

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЕМ»

В статье раскрыто составляющие, через которые возможным будет качественное формирование разговорных компетенций у младших специалистов электромеханического профиля при изучении украинского языка за профессиональным направлением. Совершенное, основательное владение украинским литературным языком в повседневно-деловой деятельности есть обязательным для каждого специалиста.

O. Yosipok

FORMING OF VOCAL JURISDICTIONS FOR THE JUNIOR SPECIALISTS OF ELECTROMECHANICS TYPE AT THE STUDY OF «UKRAINIAN AFTER PROFESSIONAL DIRECTION»

In article it is opened components through which qualitative formation colloquial компетенцій at younger experts of an electromechanical profile will be possible at studying of the Ukrainian language behind a professional direction. The perfect and well-grounded grasp of the literary Ukrainian language in every day and business usage is obligatory for any specialist.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2012

УДК 378

*Солдатенко В.М.,
м. Харків, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ В СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Постановка проблеми. Результатом кризи в СРСР крім розпаду самого СРСР було ще декілька негативних факторів. Одним з таких факторів було зниження народжуваності в Україні. Офіційні статистичні дані свідчать про зниження народжуваності від 1991 до 2001р.

Зниження кількості дітей призводить до зниження кількості випускників загальноосвітніх шкіл, а це в свою чергу знижує кількість абітурієнтів до ВНЗ. У зв'язку із обмеженим вибором, якісний склад абітурієнтів знижується, особливо це стосується технічних ВНЗ. Намагаючись втримати контингент студентів, в умовах майже безконкурсної вступної кампанії, ВНЗ приймають на навчання всіх бажаючих, таким чином студентами стають молоді люди, які не мають зацікавленості у своїй майбутній професії, тим паче, що в суспільстві існує хибна думка, що головне мати диплом, а не знання. Закінчивши ВНЗ, такі випускники не мають наміру працювати за отриманою спеціальністю, але в сучасному суспільстві, при технічній насиченості життя, існує потреба в спеціалістах технічного профілю. Таким чином, у ВНЗ постає завдання – підвищити професійний інтерес студентів до технічних спеціальностей для їх подальшого професійного становлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення - це одна з ключових проблем професійного становлення особистості, у якій самовизначення розглядається як найбільш значущий компонент професійного розвитку людини та як критерій одного з етапів даного процесу [7].

Вітчизняна психологія має великий досвід у галузі теорії професійного самовизначення. Це наукові праці, в яких досліджено професійне самовизначення у підлітковому та юнацькому віці [1,2]; роботи з проблем формування професійної придатності, профвідбору і профконсультування [3], з дослідження професійного розвитку та професійної типології особистості [4]. З вітчизняними дослідженнями професійного самовизначення перегукуються деякі роботи зарубіжних учених у галузі професійного розвитку, теорія потреб [5], погляди Е.Еріксона щодо розвитку психосоціальної ідентичності особистості [6].

Метою цієї статті є бажання розкрити складові професійного самовизначення через які можливим буде вплив на професійний інтерес до спонукання студентів технічних ВНЗ зацікавити своєю майбутньою професією у подальшому свідомому виборі життєвого шляху, на основі обраної професії.

Юнацький вік характеризується інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей, формуванням професійних інтересів. Юнаки і дівчата починають обмірковувати свою майбутню професію. У процесі навчання їхні інтереси розподіляються із врахуванням здібностей та практичних навичок. У способах засвоєння навчального матеріалу пізнавальні психічні процеси починають набувати якісно іншої характеристики. У мисленні виявляється здібність до абстрагування, утворення нових понять. Стійкого характеру набувають процеси уваги, пам'яті та інтелектуальна працездатність. Юнаки і дівчата мають схильність до теоретизування з проявом ознак особистісного егоцентризму. Спостерігаючи за молодими людьми доходимо висновку, що вони, аналізуючи ті або інші сторони навколишнього життя, не просто констатують їх, а намагаються при цьому показати свою позицію, особисту участь у можливих змінах цих явищ, виявляючи своєрідність егоцентризму юнацького мислення.

Ставлення юнаків та дівчат до майбутньої професії, яке виникає ще в період підготовки до неї в процесі навчання у школі, має розглядатись як одна із складових психологічних умов формування професійних інтересів у майбутніх фахівців.

Існує кілька визначень інтересу: «емоційно забарвлена спрямованість нашої свідомості», «емоційно-пізнавальне ставлення», «спрямованість нашої свідомості». Таким чином до структури професійного інтересу входять такі компоненти: предметно-змістовий, інтелектуальний, мотиваційно-емоційний, а також вольовий.

Зв'язок інтересу з мотивами та мотивацією, на нашу думку, є найбільш обґрунтованим. Велика кількість науковців (Л.О. Менашева, Є.П. Ільїн, С.Л. Рубінштейн, Б.І. Додонов, О.Г. Ковальов та ін.) розглядають інтерес, і зокрема професійний інтерес як один із мотивів, що є ключовою ланкою мотиваційної сфери людини та визначає, що формування стійкого позитивного ставлення до професії відбувається лише під час самої професійної діяльності.

До мотивів можна віднести пізнавальні та соціальні мотиви. Якщо у студента в ході навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмета, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. А якщо спрямованість в ході навчання виражена на іншу людину, то говорять про соціальні мотиви. І пізнавальні, і соціальні мотиви мають рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння добування знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань). Соціальні мотиви можуть мати такі рівні: широкі соціальні мотиви (почуття боргу, відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння), вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення займати певну позицію у відносинах з тими, що оточують), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Мотиви названих видів і рівнів можуть проходити у своєму становленні наступні етапи: актуалізація первинних мотивів, постановка на основі цих мотивів нових цілей, позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей, поява на цій основі нових мотивів, супідрядність різних мотивів.

Стійкий інтерес до професії проявляється через бажання пізнати детальніше предмет свого інтересу, а значить повинен ґрунтуватись на інформаційній забезпеченості суб'єкта відомостями про основні особливості професійної діяльності. Тим більше, що серед причин невідповідності між обраною професією і психофізіологічними якостями особистості виділяють:

- а) відсутність інформації про види професійної діяльності, у якій можуть знайти задоволення існуючі пізнавальні інтереси;
- б) орієнтація тільки на навчальну діяльність;
- в) неправильне ставлення до одержуваних знань, відрив їх від практичних проблем.

Таким чином, інтерес до певного виду професійної діяльності, який ґрунтується на знаннях про майбутню професію та емоційно «забарвлений» то лише такий інтерес є визначальним у структурі спрямованості особистості. Для формування такого інтересу слід використовувати всі наявні можливості. Але, як відмічає Є.О.Клімов, парадокс нашої системи освіти полягає в тому, що зміст її включаючи «відомості про всі частини світу, країни, континенти, з історії і політики ...», в той же час не дає системи знань про множини людських діяльностей, до якої кожна підрастаюча людина повинна з часом включитися.

Отже, інформація про професії, як різні види людської діяльності, про конкретну професію, або професійну галузь, якою цікавиться студент, про вимоги професії до людини, про власні здібності і задатки, особисту професійну придатність, про шляхи освоєння професії – все це повинно складати основу знань, які підкріплюють інтерес до обраної професії, сприяють становленню стійких, глибоких інтересів; або ж, сприяють професійній самоідентифікації.

Інший аспект у вивченні мотивів, це уявлення про мотиви, як реалізацію установок особистості. Автор теорії установки Д.Н.Узнадзе підкреслює, що зміст мотивації полягає у пошуках «такої дії, яка відповідає основній, закріпленій у житті установці особистості» [4]. Виходячи з теорії установки, професійне самовизначення трактують як реалізацію наявної у людській психіці установки – схильності до вибору певної професійної діяльності.

Таким чином, професійні інтереси – це емоційно забарвлена система відношень, стійких ознак, що відображають ставлення людини до сфери професійної діяльності, потребу в оволодінні нею, бажання самореалізуватись у ній. Професійні інтереси пов'язані із:

- здібностями, задатками, нахилами особистості;
- мотивами: з одного боку, інтереси, які спонукають до діяльності, виступають у якості мотивів; з іншого, мотиви, як відображення ціннісних диспозицій осо-

бистості, ґрунтуються, крім іншого, на інтересах, установках, прагненнях, потребах особистості;

– із навчальними (пізнавальними) мотивами: прагнення реалізуватись у професії бере свій початок із бажання досягти успіху в навчанні, у підготовці до професійного життя; та соціальними інтересами (мотивами): рейтинг професії, її «соціальний статус», попит на ринку праці, – все це пов'язане із формуванням професійних інтересів.

Якщо спрямованість особистості визначається інтересами, здібностями, прагненнями, то її змістовна сторона у більшій мірі визначається мотиваційною сферою особистості. Ми розглядаємо професійно значимі мотиви як невід'ємну складову професійної спрямованості. Тому доцільно навчально-виховну роботу у ВНЗ здійснювати в три етапи: навчальний, квазіпрофесійний та професійний. Саме на другому етапі повною мірою повинні бути представлені предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності (семінарські, практичні та лабораторні заняття повинні носити максимально професійну спрямованість), а заняття з технічних дисциплін повинні носити виключно професійну спрямованість.

Враховуючи вищесказане можна констатувати, що для формування професійного інтересу студентів необхідно:

а) оперувати інформацією щодо рівня усвідомлення студентами професійного вибору;

б) цілеспрямовано впливати на формування пізнавальних інтересів як компонента мотивації навчальної діяльності і трансформувати їх через квазіпрофесійну діяльність у професійні інтереси;

в) практикувати систему вправ практичного змісту як основу формування майбутнього технічного спеціаліста;

г) використовувати завдання психокорекційного характеру на основі врахування вікових потреб та з перспективою розвитку технічного мислення на основі зниження тривожності та підвищення самооцінки.

Список літератури: 1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов н/Д.: Феникс. - 1996. - 391 с. 2. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. - 1983. № 2. - С. 51-59. 3. Пряхников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.,1996. - 256 с. 4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 28-38. 5. Маслоу А. Самоактуализация. // Психология личности: Тексты. - М.,1982. - С.108- 117. 6. Ериксон Е. Идентичность: юность и кризис - М., 1996. - 344 с. 7. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. // Вопросы психологии. 1981. - № 2. - С. 20-30.

Bibliography (transliterated): 1. Klimov E.A. Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya. - Rostov n/D.: Feniks. - 1996. - 391 s. 2. Kudryavtsev T.V., Shegurova V.Yu. Psihologicheskiy analiz dinamiki professionalnogo samoopredeleniya lichnosti // Voprosyi psihologii. - 1983. # 2. - S. 51-59. 3. Pryazhnikov N.S. Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie. - M.,1996. - 256 s. 4. Mitina L.M. Lichnostnoe i professionalnoe razvitie cheloveka v novyih sotsialno-ekonomicheskikh usloviyah. // Voprosyi psihologii. - 1997. - # 4. - S. 28-38. 5. Maslou A. Samoaktualizatsiya. // Psihologiya lichnosti: Teksty. - M.,1982. - S.108- 117. 6. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis - M., 1996. - 344 s. 7. Kudryavtsev T. V. Psihologopedagogicheskie problemy vyisshey shkoly. // Voprosyi psihologii. 1981. - # 2. - S. 20-30.

В.М. Солдатенко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ В СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті висвітлена проблема професійного становлення особистості. Розглянуто вплив вікових факторів на зміну професійного самовизначення, виокремлено структуру професійного інтересу та фактори, що впливають на професійний інтерес студентів. Окремо виділені мотиви, які спонукають до професійної діяльності майбутніх фахівців. Надано практичні рекомендації щодо формування стійкого професійного інтересу.

В.М. Солдатенко

ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗА

В статье освещенная проблема профессионального становления личности. Рассмотрено влияние возрастных факторов на изменение профессионального самоопределения, выделена структура профессионального интереса и факторы, которые влияют на профессиональный интерес студентов. Отдельно выделены мотивы, которые побуждают к профессиональной деятельности будущих специалистов. Предоставлены практические рекомендации по формированию устойчивого профессионального интереса.

V. Soldatenko

STUDENTS TECHNICAL OF INSTITUTE OF HIGHER HAVE FORMING OF PROFESSIONAL INTEREST

In article the shined problem of professional formation of the person. Influence of age factors on change of professional self-determination is considered, structures of professional interest and factors which influence professional interest of students are allocated. Motives which are separately allocated induce to professional

work of the future experts. Practical recommendations about formation of professional interest are given.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2012

УДК 378

*Кухначева А.І.
м. Харків, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Протягом останнього часу в обіг педагогічної лексики ввійшли нові терміни, які використовуються для характеристики діяльності працівника освіти, а саме: професійна компетенція, професійна компетентність, соціальна компетентність, педагогічний професіоналізм та інші. Сьогодні поняття компетентності набуває актуальності. Дослідники це пов'язують з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня чи випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя - формування професійно-значимих особистісних якостей, тобто педагогічний професіоналізм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми. Вітчизняна педагогіка вже має певні напрацювання в напрямі компетентнісного підходу. Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляють С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність учителя), О. Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та ін.

Виклад основного матеріалу. Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективно професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію»[4].

У розробках російських науковців, на нашу думку, заслуговують на увагу тлумачення А. Маркової та Н. Кузьміної. Так, у своїх дослідженнях А. Маркова характеризує зміст професійної компетентності педагога процесуальними і результативними показниками й визначає професійну компетентність фахівця

як здатність та готовність виконувати особисту професійну діяльність [6].

Н. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність педагога за фахом і визначає її як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішенню педагогічних завдань [5].

Проаналізувавши різні визначення поняття «професійна компетентність вчителя», спробуємо навести власне. Професійна компетентність вчителя - це сукупність різнобічних знань і практичних навичок, які допомагають успішно виконувати педагогічну діяльність, вроджених здібностей до співпраці з іншими людьми, в поєднанні з належними моральними якостями.

Компетентність визначається як властивість особистості і підрозділяється на декілька видів (Н.В. Кузьміна), на яких базується зрілість людини в професійній діяльності (А.К. Маркова)[7]:

- соціально-психологічну компетентність, яка визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують в системі міжособистісних відносин (вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, вибрати адекватні способи спілкування тощо);

- комунікативна компетентність - конгломерат знань, вербальних і невербальних вмінь та навиків спілкування;

- професійно-педагогічна компетентність, як здатність до продуктивного спілкування в умовах, які визначені педагогічною системою.

Основними елементами професійно-педагогічної компетентності є наступні:

1. Спеціальна і професійна компетентність в сфері дисципліни, яка викладається.

2. Методична компетентність в сфері способів формування знань, вмінь та навичок.

3. Соціально-психологічна компетентність в сфері процесів спілкування.

4. Диференційно-психологічна компетентність в сфері мотивів, здібностей, спрямованості.

5. Аутопсихологічна компетентність в сфері достоїнств та недостатків своєї діяльності і особистості.

Безпосередньо до професійної компетентності педагога включаються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога як змістові блоки, які в свою чергу, підрозділяються на: професійні знання; педагогічні уміння, необхідні для здійснення самодіагностики і самоформування цієї сторони праці; професійні психологічні позиції; психологічні якості, які забезпечують виконання цієї сторони праці, психологічні новоутворення, які виникають під час її виконання; психологічна карта стану цієї сторони праці.

Таким чином, в цілому професійна компетентність педагога представлена як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь і значимих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність до актуального виконання педагогічної діяльності.

Як свідчить педагогічна практика, майбутнього вчителя початкових класів готують до виконання таких функцій[8]:

- управлінська — виступати в ролі керівника, тобто керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- менеджерська — бути інструктором, який допомагає учням у визначенні ресурсів виконання навчальних завдань;
- контролююча — виступати в ролі оцінювача, коли потрібно контролювати й оцінювати навчальні досягнення учнів;
- організуюча — бути в ролі організатора різнопланової діяльності учнів;
- навчальна — виступати в ролі носія знань, бути провідником на шляху здобуття учнями освіти;
- діагностично-прогностична — виступати в ролі дослідника при визначенні реального ступеня навченості та розвитку учнів і прогнозуванні на цій основі їх освітніх траєкторій.

Саме тому ключовими вміннями, які повинен мати майбутній учитель і які зазначені в сучасних освітньо-кваліфікаційних характеристиках, є такі:

- проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічні ситуації;
- перетворювати наукову інформацію в навчальний матеріал;
- сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості стосунків у класному колективі;
- ставити коректні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати в навчально-пізнавальному процесі;
- виробляти сміливе, гнучке мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності;
- оволодівати новими науково-педагогічними й науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання стосунків з колегами, батьками учнів;
- здійснювати емоційний вплив на учнів;
- проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів;
- установлювати ступінь ефективності власної діяльності;
- творчо переосмислювати досвід практиків.

Компетентності залежать від контексту і пов'язані з конкретними цілями специфіки діяльності і особистим досвідом педагога, а також з профілем складу. Але виділяють групу загальних компетентностей для всіх педагогічних

працівників, так звані ключові компетентності, які мають наступні ознаки: багатофункціональність, надпредметність, багатомірність, які потребують значного інтелектуального розвитку.

Формування професійної компетентності - процес циклічний, в процесі педагогічної діяльності необхідно постійне підвищення професіоналізму, і кожен раз перераховані етапи повторюються, але вже в новій якості. Взагалі, процес саморозвитку обумовлений біологічно і пов'язаний з соціалізацією і індивідуалізацією особистості, яка свідомо організовує власне життя, а значить, і власний розвиток. Процес формування професійної компетентності так само сильно залежить від середовища, тому саме середовище має стимулювати професійний саморозвиток. У школі має бути створена демократична система управління. Це і система стимулювання співробітників, і різні форми педагогічного моніторингу (не контролю!), до яких можна віднести анкетування, тестування, співбесіди, і внутрішньошкільні заходи з обміну досвідом, конкурси, та презентація власних досягнень.

Можна виділити етапи формування професійної компетентності[1]:

- самоаналіз і усвідомлення необхідності;
- планування саморозвитку (цілі, завдання, шляхи вирішення);
- самовиявлення, аналіз, самокорекція.

Важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя займає професійно-педагогічна комунікація, яка є основною формою педагогічного процесу. Професійно-педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин. Він забезпечує передавання через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій. Педагогічне спілкування забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження.

Педагогічне спілкування є одним із вирішальних чинників у налагодженні вчителем соціальних, професійних контактів засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. Воно віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування та ін. Опанування вчителем культурою мови і мовленнєвого етикету є передумовою ефективності професійної і особистісної комунікації.

Культура мовлення — упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування. Важливими характеристиками культури мовлення є: правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність,

ясність, простота і емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Культуру мовлення вчителя характеризують такі ознаки[2]:

– правильність, тобто відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним лексичним нормам;

– різноманітність: володіння мовним багатством народу, художньої і публіцистичної літератури, лексичним арсеналом літературної мови (освічена людина використовує у мовленні 6-9 тис. слів), використання різноманітних мовних одиниць;

– виразність забезпечуватися оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Виразність розвивається на основі тренінгів, власної творчості, спостережень за мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо. Завдяки їй здійснюється вплив на почуття аудиторії;

– точність, або відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам: адекватна співвіднесеність висловлення, вжитих слів або синтаксичних конструкцій з дійсністю, умовами комунікації. Вона передбачає ретельний вибір жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування і залежить від культурно-освітнього рівня мовців;

– багатство (розмаїття використовуваних слів). Чим більше різноманітних і розрізняваних свідомістю слухача мовних знаків, їх ознак припадає на «мовленнєвий простір», тим мовлення багатше і цікавіше

– актуальність: вибір і використання вчителем життєво важливих фактів прикладів, образів.

Немає ні одного вчителя, який не прагнув би до вершини педагогічної майстерності у своїй професії. Адже майстерність – знаряддя, без якого не можливі високі результати діяльності вчителя, її ефективності і якості. Педагогічну майстерність набувають в досвіді, у повсякденній праці. В сукупності з цією ідеєю діяльність припускає ціленаправлену зміну навколишнього світу, являється основним фактором формування і розвитку особистих і професійних якостей людини. Але це не означає, що будь-який досвід стає джерелом професійної, а також педагогічної майстерності. Таким джерелом виявляється тільки праця. Причиною постійних невдач, помилок і низьких результатів праці вчителів часто виявляється нерозуміння ними змісту своєї професійної діяльності. Головним об'єктом професійно-педагогічної діяльності вчителя є учень, а її предметом є формування духовного світу школяра. Навчальний процес займає провідне місце в системі навчально-виховної роботи.

Діяльність вчителя називають викладанням. Вона не обмежується лише виконавчою частиною навчального процесу, але і охоплює всі його етапи, а саме: підготовчий, організації і здійснення навчання, аналізу результатів[3].

Важливою частиною педагогічної діяльності являється також велика позакласна робота, яка включає в себе професійно-педагогічне самовдосконалення, оволодіння новими досягненнями науки і передовим педагогічним досвідом, особисті методичні пошуки, аналіз результатів навчального процесу в цілому, щоденну підготовку до уроків.

Для того, щоб виділити специфіку вчительської праці, її часто порівнюють з творчістю письменника. Створений вчителем урок повинен відповідати не лише потребам педагогічної науки, а й особливостям шкільної практики[8]. І звичайно в ньому відображається і особистість самого вчителя, і його педагогічна позиція, рівень професійної і загальної культури, коло його духовних інтересів. Таким чином, вчитель виконує функції сценариста, режисера, драматурга, і в той же час являється виконавцем головної ролі в створеному ним творі. Самооцінка і аналіз ефективності своєї праці і її результатів в порівнянні із запланованими – необхідна умова удосконалення педагогічної діяльності.

Таким чином навчання вчителя, пов'язане з підвищенням його професійної майстерності, повинне охоплювати всі сторони його педагогічної діяльності, які забезпечують[2]:

- підготовку навчального процесу і проектування його конкретних варіантів;
- реалізацію, здійснення навчального процесу
- вивчення, аналіз і оцінку кінцевих результатів навчального процесу і виявлення ефективності професійної діяльності.

Кажучи про професійну компетентність вчителя не можна не сказати про створення його портфоліо. Портфоліо є відображенням професійної діяльності, в процесі формування якого відбувається самооцінювання та усвідомлюється необхідність саморозвитку. За допомогою портфоліо вирішується проблема атестації педагога, тому що тут збираються та узагальнюються результати професійної діяльності. Створення портфоліо - мотиваційна основа діяльності педагога і розвитку його професійної компетентності.

Отже, вчитися бути вчителем, значить, постійно думати про те, як на науковій основі раціоналізувати нелегку працю навчання, як використовувати всі можливості свого предмету, створювати методику навчання, яка дозволить все краще навчати і виховувати кожного учня, одночасно створюючи умови для максимального розвитку його здібностей і внутрішніх сил. Тому, подальше дослідження слід провести у напрямі активної праці вчителя над собою.

Висновки. Перспективи подальших соціально-психологічних досліджень компетентності як складової підготовки фахівців у вищому навчальному закладі полягають у поглибленому дослідженні чинників мотивації навчання в межах суб'єкт-суб'єктної моделі організації навчального процесу в сучасній

освіті, спрямованій на формування і розвиток гармонійної висококомпетентної особистості творчого професіонала. Проблема компетентності та її співвідношення з іншими науковими категоріями потребує подальшого теоретичного осмислення та вичерпного аналізу.

Список літератури: 1.Добродін В.Г. Педагогічна майстерність вчителя / Добронін В. Г. – К., 2006. – 520 с. 2.Карпович В.А. Діяльність сучасного вчителя / В. А. Карпович. – К., 2004. – 121 с. 3.Кремень В. Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави // проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Вип. 1(5). Харків: НТУ «ХП», 2003. – с. 3-9. 4.Професійна освіта: Словник: Навч. посібник/ Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. — К.: Вища шк., 2000. — С. 149. 5.Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — С. 90. 6.Психологические критерии и ступени профессиональности учителя // Педагогика. - 1995. - № 6. 7.Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття [Текст] / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – №4. – С. 93-96. 8.Скульський Р.П. Вчитися бути вчителем / Р. П. Скульський. – К., Педагогіка, 2008. – 155с.

Bibliography (transliterated): 1. Dobrodin V.G. Pedagogichna maysternist vchitelya / Dobronin V. G. – K., 2006. – 520 s. 2. Karpovich V.A. Diyalnist suchasnogo vchitelya / V. A. Karpovich. – K., 2004. – 121 s. 3. Kremen V. G. Modernizatsiya sistemi osviti yak vazhliivy chinnik Innovatsynogo rozvitku derzhavi // problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi eliti. – Vip. 1(5). Harkiv: NTU «HPI», 2003. – s. 3-9. 4. Profesynna osvita: Slovník: Navch. posibnik/ Uklad. S. U. Goncharenko ta In.; Za red. N. G. Nychkalo. — K.: Vischa shk., 2000. — S. 149. 5. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya. — M.: Vyissh. shk., 1990. — S. 90 6. Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalnosti uchitelya // Pedagogika. - 1995. - # 6 7. Skvortsova S. O. Profesynna kompetentnist vchitelya: zmlst ponyattya [Tekst] / S. O. Skvortsova // Nauka I osvita. – 2009. – #4. – S. 93-96. 8. Skulskiy R.P. Vchitsiya buti vchitelem / R. P. Skulskiy. – K., Pedagogika, 2008. – 155s.

А.І. Кухначова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті визначено поняття «професійна компетентність вчителя початкових класів», подано класифікацію професійних компетентностей вчителя початкових класів, розглянуто елементи професійної компетентності, визначено функції, які виконує вчитель початкових класів; виокремлено етапи формування професійної компетентності вчителя початкових класів, сформульовано педагогічні умови формування професійної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів.

А.И. Кухначева

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

В статье рассмотрено понятие "профессиональная компетентность учителя начальных классов", подана классификация профессиональных компетентностей учителя начальных классов, рассмотрены элементы профессиональной компетентности, определены функции, которые выполняет учитель начальных классов; выделены этапы формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов, сформулированы педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущего учителя начальных классов.

À. Kukhnacheva

**FORMIROVANIE PROFESSIONAL'NOY KOMPETENTNOSTI
BUDUSCHEGO TEACHER MLADSHIKH KLASOV**

In stat'e rassmotreno ponyatie "professional'naya of kompetentnost' teacher of nachal'nykh klassov", given klassifikaciya professional'nykh of kompetentnostey teacher of nachal'nykh klassov, rassmotreny yèâââîòû professional'noy kompetentnosti, opredeleny funkcii, kotorye vpolnyaet teacher of nachal'nykh klassov; vydeleny ýdâîû formirovaniya professional'noy of kompetentnosti teacher of nachal'nykh klassov, sformulirovaniya pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noy kompetentnosti for the budushego teacher of nachal'nykh klassov.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012

УДК 372.8:331.101.68.

*Харченко А.О.,
м. Харків, Україна*

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТ-
НІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Загальна постановка проблеми. Через постійне ускладнення ситуації у сфері економічної діяльності, яке зумовлено істотною інерційністю процесів, що відбуваються в ній, і недостатню їх вивченість світова спільнота все частіше стикається з небезпечними кризовими явищами. За цих умов слід рішуче переглянути концептуальні підходи як до дослідження економічних явищ, так і до організації та здійснення професійної підготовки економістів. Йдеться перш за все про необхідність системної єдності при розробці чітких методоло-

гічних принципів дослідження процесів в економіці, їх модельного опису й наступного застосування. Справа в тім, що загально визнана криза світової системи освіти призвела до помітного зниження якості шкільної підготовки молоді. Це особливо стосується підготовки з математики, насамперед подолання схоластичного її сприйняття учнями і забезпечення ними чіткого бачення краси цієї науки, її істотного теоретичного значення і можливостей широкого практичного застосування.

В результаті в процесі навчання у вищій школі студенти, з недостатнім рівнем математичної підготовки сприймають матеріал, що їм викладається, поверхово, глибинної сутності застосовуваних при його викладі економіко-математичних моделей не розуміють і прагнуть по можливості запам'ятати їх лише для того, щоб більш-менш успішно скласти іспит чи залік. В той же час цілі, зміст і характер їх майбутньої професійної діяльності вимагають цілком свідомого підходу до формування і застосування математичних моделей та їх комп'ютерної реалізації при розв'язанні практичних завдань. Таким чином, сьогодні серйозною проблемою всієї педагогічної системи якісної підготовки фахівців з економіки постає формування у них належної методологічної компетентності, без якої неможливо й сподіватися на позитивні результати застосування моделей в реальному секторі нашої національної економіки, а отже й відповідного соціально-економічного відродження України.

Тривалий педагогічний досвід автора з викладання циклу навчальних дисциплін з економічної кібернетики, керівництва курсовими і дипломними роботами студентів та їх науково-дослідною роботою переконливо свідчить про невідкладну необхідність зміни самих методологічних підходів до аналізу й розв'язання порушеної проблеми.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними завданнями. Стратегічне завдання відродження виробничого і соціально-економічного потенціалу України вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців з усіх сфер економіки, науки і культури. Однак особливого значення набуває підготовка майбутніх економістів, яким притаманні високий рівень професійної компетенції, загальної і професійної культури, чіткі світоглядні позиції й морально-етичні позиції принципи і переконання. Поряд з цим вкрай необхідним елементом їх підготовки має бути розвиток стратегічного мислення та його інноваційна спрямованість. Тому розв'язання порушеної проблеми безпосередньо пов'язане з розвитком як економічної теорії, так і теоретичних і практичних положень педагогіки вищої школи і методики викладання економічних дисциплін. Мета всіх цих заходів саме і полягає у забезпеченні належної якості професійної підготовки фахівців взагалі й висококваліфікованих економістів зокрема.

Суто практична ж значущість успішного розв'язання проблеми полягає в необхідності забезпечення глибокого розуміння майбутніми економістами

процесів і явищ, які відбуваються в різних сферах економічного життя сучасного суспільства, у напрацюванні методичних підходів та ефективних педагогічних технологій. Вони мають забезпечувати можливість озброєння студентів усвідомленими навичками системного аналізу цих процесів і вироблення адекватних впливів управлінського характеру. При цьому мається на увазі також необхідність навчити студентів методам розробки економіко-математичних моделей та їх використання з метою можливості отримання обґрунтованих рекомендацій для оптимізації функціонування і розвитку відповідних виробничих чи інших соціально-економічних систем.

Аналіз досліджень і наукових публікацій з проблеми дозволяє дійти висновку про її безумовну актуальність, про істотну теоретичну і практичну її значущість і необхідність невідкладного й ефективного розв'язання. Слід зазначити, що основи економічної кібернетики як науки про управління складними соціально-економічними системами закладалися ще в період Другої світової війни працями американських математиків. Методи цієї науки були розвинені роботами видатних вчених – лауреата Нобелівської премії академіка Л. В. Канторовича, академіків А. Д. Александрова, В. В. Новожилова, а також відомих українських вчених академіків В. М. Глушка, В. С. Михалевича, В. М. Геєця [1] та інших.

Потреби практики і велика теоретична значущість цього напрямку зумовила його бурхливий розвиток. Для прикладу можна навести хоча б роботи О. О. Бакаєва, В. М. Буркова, В. В. Віглінського, В. М. Вовка, М. Г. Гузя, М. В. Дацка [2]. Аналітичне проектування мотиваційних процедур планування запропонував свого часу В. Я. Заруба [3]. Математичні методи і моделі ринкової економіки розвинені в циклі наукових і навчальних робіт Т. С. Клебанової [4], Ю. Г. Лисенка, Л. Г. Раскіна та інших. Вони дозволили підійти до аналізу економіки в цілому й до її структурних і функціональних елементів як до складних систем, процеси функціонування яких відповідно до закономірностей самоорганізації і саморозвитку зазнають і впливу процесів регулювання і управління, спрямованих на забезпечення належного досягнення заздалегідь визначених цілей, як це детально досліджує О. С. Пономарьов у роботі [5].

Тому можна стверджувати, що економічна кібернетика ґрунтується на теорії систем, запропонованої свого часу ще Людвігом фон Берталанфі. Застосування в реальній практиці методів економічної кібернетики, по-перше, дозволило успішно розв'язати множинну складних і суперечливих завдань, пов'язаних з оптимізацією і розвитком соціально-економічних систем різного масштабу і призначення в різних країнах світу і виявити деякі раніше недостатньо досліджені закономірності протікання процесів в економічних системах. По-друге, розвиток методів економічної кібернетики і досвід їх успішного практичного застосування призвели до певної ейфорії відносно її можливостей. Однак глобальна економічна криза, для подолання якої так і не було знай-

дено ефективних підходів і засобів, свідчить про певну обмеженість економічної кібернетики та застосовуваних нею моделей і методів. По-третє, необхідність ефективного застосування методів і моделей економічної кібернетики для дослідження процесів функціонування реальних соціально-економічних систем з метою їх оптимізації вимагає істотного підвищення рівня професійної компетентності відповідних фахівців.

Як вважають провідні вчені, це має передбачати належне оволодіння студентами методами системного аналізу, управління у складних ієрархічних системах та узгодження цілей, оптимізації потоків інформації в таких системах, а також методами оцінки, виявлення трендів складних сукупностей різних процесів і наукового прогнозування. Для успішного розв'язання таких задач фахівець має не просто володіти відповідним математичним апаратом, а й розуміти економічний сенс кожної змінної та функціональної залежності, набути навичок адекватного математичного опису економічних систем та процесів, що відбуваються в них і супроводжують їх функціонування. Адже ці знання і навички та їх належне практичне використання лежать в основі професійної діяльності фахівців з економічної кібернетики, перш за все вони необхідні для інформаційного забезпечення процесів підготовки і прийняття важливих управлінських рішень, для їх надійного обґрунтування.

Невирішені аспекти проблеми полягають у практичній відсутності науково обґрунтованих і дидактично вивірених підходів до належного подолання основних недоліків шкільної освіти й ліквідації наявних прогалин у знаннях студентів з математики, до забезпечення не просто сприйняття ними навчального матеріалу, а й його глибокого розуміння й бачення його ролі у майбутній професійній діяльності. Вимагає додаткового дослідження й такий аспект проблеми, як формування дієвої системи мотивації ефективно навчально-пізнавальної діяльності студентів. Однак основна увага, на наше глибоке переконання, має бути зосереджена на такому вкрай недостатньо дослідженому аспекті проблеми, як формування методологічної компетенції та логіко-методологічної культури майбутніх економістів, насамперед тих фахівців, що спеціалізуються у сфері економічної кібернетики.

Мета статті у зв'язку з цим і полягає саме в дослідженні можливих підходів до формування методологічної компетенції фахівців з економічної кібернетики та економістів з інших спеціальностей, цілі, зміст і характер професійної діяльності яких пов'язані з необхідністю розробки і практичного застосування економіко-математичних моделей. Передбачається розглянути поширені помилки, що виявляються при цьому, які викладачеві доводиться не просто виправляти, а й переконувати студентів у хибності їх моделей.

Виклад основного матеріалу. Моделювання, як досить ефективний метод наукового дослідження різноманітних об'єктів і явищ дійсності, набуло широкого застосування в різноманітних галузях. Воно полягає в тому, що

складний об'єкт замінюється моделлю, тобто більш простим об'єктом, в якому відтворюються властивості висхідного об'єкта, істотні для цілей даного дослідження, й ігноруються інші, неістотні властивості. Саме таке спрощення і полегшує можливість вивчення складних об'єктів. Модельне уявлення дозволяє досліджувати як об'єкти і процеси, що не підлягають безпосередньому виміру або такі, що ще не існують, а лише проєктуються. Особливо істотну роль модельний підхід відіграє при виборі найдоцільніших варіантів управлінського впливу на складні соціально-економічні системи, просте експериментування з якими може бути небезпечним.

Серед різного роду способів і засобів моделювання особливо широкого застосування набули математичні моделі у поєднанні з інформаційними технологіями їх комп'ютерної обробки. Такий підхід дозволяє проводити так звані багатоваріантні обчислення для визначення можливості оптимальних рішень і вироблення відповідних практичних рекомендацій. Завданням вищої школи виступає підготовка таких фахівців, які б не тільки добре володіли методами побудови економіко-математичних моделей та інформаційних систем, а й загальними основами і логіко-методологічними принципами економічної кібернетики та їх використанням у своїй професійній діяльності.

Економічною кібернетикою звичайно прийнято вважати специфічну галузь науки, предметом якої є застосування ідей і методів кібернетики в аналізі економічних систем. У розширеному і не зовсім точному сенсі часто під економічною кібернетикою розуміють ту сферу науки, яка виникла на стику математики і кібернетики з економікою, включаючи математичне програмування, дослідження операцій, економіко-математичні моделі, економетрію) і математичну економію.

Формування у студентів кібернетичного підходу до системного аналізу економічних систем постає при цьому стратегічним завданням системи їх професійної підготовки. Його розв'язання вимагає глибокого розуміння майбутніми фахівцями з економічної кібернетики, що використовуваний модельно-математичний апарат є не самоціллю, а лише одним із засобів пошуку найдоцільніших варіантів управлінського впливу на відповідні системи з метою досягнення бажаного їх стану чи характеру функціонування. Студенти повинні добре розуміти, що цього можна досягти лише при цілком коректному модельному уявленні досліджуваної системи, що будь-яка некоректність у побудові й використанні моделі може звести нанівець всі їх зусилля. Як цілком справедливо підкреслює видатний американський філософ, педагог, теоретик і практик бізнесу Р. Акофф, «в процесі навчання необхідно безперервно синтезувати вже засвоєні знання, перетворювати інформацію і знання у розуміння» [6, с. 199].

Практичний досвід переконливо свідчить, що застосування науково обґрунтованих й прийнятних економічною практикою методів і моделей може

допомогти виробити належні підходи до ефективного розв'язання задач управління, планування і прогнозування. Однак широка різноманітність самих систем виробничого, фінансового, комерційного та іншого характеру, а також динамічний характер сьогодення вимагають розробки і використання принципово нових підходів і методів управління, які б враховували розмаїття завдань і аспектів самого управління та його цілей, зумовлене, зокрема, і переходом нашої економіки до ринкових принципів функціонування.

Однак, на жаль, сучасним студентам досить важко оволодівати цими підходами і методами. Це пов'язано з цілою низкою обставин. По-перше, більшість викладачів не має практичного досвіду професійної діяльності в певних сферах економіки і викладає навчальний матеріал виключно так, як його подано в підручниках. А як стверджує той же Акофф, «для багатьох студентів найкращими стимулами до навчання і найбільш ефективним способом учіння є спроби розв'язувати реальні проблеми в реальних умовах під керівництвом людини, яка вже має подібні стимули і вміє навчатися» [там само]. По-друге, навчальні плани не передбачають належної логіко-методологічної підготовки майбутніх фахівців, без якої їм бракує здатності свідомо і впевнено розробляти адекватні економіко-математичні моделі й за їх допомогою досліджувати стан і поведінку реальних систем.

По-третє, загальний кризовий стан нашої національної економіки, її архаїчна структура та певна політична нестабільність в країні призводять до того, що значна частина підприємців живе лише «одним днем», майже не замислюється про своє майбутнє. Тому їх не цікавлять теоретичні розвідки й математичні моделі, за допомогою яких було б можливо планувати і прогнозувати розвиток виробничих підприємств чи комерційних організацій. Та й самі моделі не можуть відобразити всієї повноти тієї ситуації, яка завтра може статися з системами оподаткування чи митного законодавства, яким буде рівень інфляції чи відсоток за кредитами тощо.

Нарешті, по-четверте, вкрай низький рівень математичної підготовки заважає глибокому розумінню студентами навіть тих відносно простих методів і моделей, які носять суто демонстративний характер і призначені виключно для полегшення їх навчально-пізнавальної діяльності. Вважається, що ці методи і моделі дають необхідну базу для оволодіння більш складними підходами до модельного опису стану і процесів функціонування різних реальних систем, проведення за їх допомогою системного аналізу варіантів зміни їх поведінки при здійсненні різних управлінських впливів на них. А саме на основі результатів такого аналізу тільки й можна розробляти обґрунтовані рекомендації стосовно вибору найбільш доцільного управління з позицій оптимального досягнення визначених цілей системи.

Для ілюстрації цього положення наведемо кілька типових помилок, зумовлених саме відсутністю належної логіко-методологічної підготовки та гли-

бокого розуміння студентами навіть сенсу того, що їм слід робити в тій чи іншій ситуації. Першою з цих помилок слід назвати відсутність уміння як змістовної, так і тим більш математичної постановки задачі, яку необхідно розв'язати. Йдеться про формальне запам'ятовування тих підходів і методів формування моделей, які їм викладалися в процесі навчання, і цілковиту розгубленість при найменшій спробі зміни умов. Другою досить поширеною помилкою виявляється відсутність логіки вибору цільової функції та самостійного визначення обмежень. Сьогодні сама логіка цілепокладання досить детально досліджена О. С. Пономарьовим [7]. Вона доведена до можливості практичної розробки підходів до її застосування, в тому числі й при побудові різних економіко-математичних моделей.

Третя досить поширена методологічна помилка студентів при розробці моделей зумовлена недостатнім розумінням ними фізичного та економічного сенсу використовуваних змінних. В результаті вони, не дуже замислюючись, можуть сумувати різнорідні величини: людей, гроші, матеріали тощо. Коли ж питаєш, що ж можна отримати в результаті такої операції, вони тільки кліпають очима, не розуміючи, чого від них вимагають.

Існує й ціла група помилок, пов'язаних не тільки з недостатнім рівнем розуміння економічної природи досліджуваних явищ і нездатністю студентів описати мовою математики відомі закономірності, а й з відсутністю бачення різних сингулярностей і здатністю використовувати їх для виявлення певних граничних умов функціонування систем чи межових рівнів інтенсивності управлінських чи регулятивних впливів на ці системи і навіть для виявлення фізичних умов працездатності самих систем.

Нарешті, узагальнюючи викладений матеріал, слід зазначити, що одна з основних причин поширення різних помилок при розробці та використанні студентами економіко-математичних моделей дійсно зумовлена їх вкрай недостатньою логіко-методологічною підготовкою (як, до речі, недостатнім рівнем такої підготовки переважної більшості фахівців). Через це майбутні економісти не в змозі збагнути, що методи і моделі, які використовують математичний інструментарій, застосування оптимізаційних підходів при розробці управлінських рішень забезпечує якісно вищий рівень наукового обґрунтування цих рішень і дають змогу знайти ефективні варіанти розвитку економічної ситуації, всебічно оцінити їх і вибрати з множини можливих найбільш раціональні, а можливо й оптимальні. Адже розв'язування задач управління соціально-економічними системами без використання моделей і методів економічної кібернетики здійснюється добре відомими вольовими методами, ефективність яких, як свідчить аналіз їх результатів, навіть у найкращих випадках досягають 10-20 % можливого її рівня.

Взагалі завдання спеціальності «Економічна кібернетика» полягає у підготовці висококваліфікованих фахівців широкого профілю, призначених для

виконання аналітичних робіт в економічних, соціально-економічних, виробничих, фінансових та інших складних системах, у сфері банківського і страхового бізнесу, в маркетингу, науково-дослідних і навчальних закладах. Вони стають необхідними і інформаційно-обчислювальних і аналітичних установах, в органах планування і управління організаційними і соціально-економічними системами. Сферою їх діяльності виступає розв'язання задач аналізу і прогнозування, планування і бухгалтерського обліку у галузі фінансів, комерції, а також маркетингу і менеджменту і навіть статистики, демографії, соціології. В компетенції фахівців з економічної кібернетики є розробка і експлуатація інформаційних систем соціального управління і систем підтримки прийняття управлінських рішень, створення програмних продуктів, підготовки кадрів економістів тощо. У більшості випадків зусилля цих фахівців мають бути спрямовані на ефективне розв'язання різноманітних соціально-економічних проблем з використанням потужного інструментарію економіко-математичного моделювання і комп'ютерних технологій.

Добре відомо, що функціонування сучасних виробничих і соціально-економічних систем та управління ними часто відбувається в умовах істотної інформаційної невизначеності й ризику. При цьому існує достатньо широкий спектр як видів ризиків, так і причин їх виникнення. В кожному конкретному випадку необхідно застосовувати відповідні підходи до визначення множини можливих альтернатив поведінки і вибору найдоцільнішої з них. А все це вимагає від фахівців не тільки належних знань, а й креативних здібностей та розвиненої інтуїції, оскільки далеко не для кожної можливої ситуації існують стандартні, розроблені й надійно апробовані практикою моделі й навіть підходи до їх розробки. І тут знов вкрай необхідною стає високий рівень логіко-методологічної компетентності фахівців.

Вона має включати навички системного аналізу складних проблемних ситуацій і правильно визначати цілі відповідних систем і цілі розв'язання цих ситуацій, уміння правильно обирати раціональні засоби і способи досягнення визначених цілей, побудову адекватних моделей та їх використання для дослідження функціонування систем, можливих варіантів їх розвитку при різних умовах, а також розробка обґрунтованих рекомендацій стосовно доцільних управлінських рішень, ресурсного й іншого забезпечення процесів реалізації цих рішень, які необхідні для досягнення бажаних цілей.

Більш того, потреба у висококваліфікованих, логічно і методологічно підготовлених фахівцях з економічної кібернетики постійно зростатиме з подальшим розвитком ринкового характеру функціонування національної економіки. Адже посилення конкуренції як її невід'ємного атрибуту та ускладнення самого конкурентного середовища зумовлює появу принципово нової ситуації. За цих умов виявляється, що якість стратегії розвитку будь-якого підприємства, фірми чи організації та успішність її реалізації значною мірою ви-

значатимуться не стільки наявністю фінансових та інших ресурсів, скільки якістю, обґрунтованістю та своєчасністю прийняття управлінських рішень. А їх якість та обґрунтованість залежить від адекватності, повноти й коректності модельного опису об'єкта, процесів, що в ньому відбуваються, та проблеми, на розв'язання якої і має бути спрямоване це рішення. Забезпечення ж якості самих цих моделей та характеру їх використання стає основним показником рівня професійної, в тому числі логіко-методологічної компетентності фахівців з економічної кібернетики.

Іншими словами, тепер, в постіндустріальному глобалізованому суспільстві поряд з конкуренцією продукції, ресурсів та використовуваних технологій, настає епоха конкуренції стратегій і моделей розвитку, які, власне, і визначають і види продукції, й необхідні ресурси і технології, що мають забезпечити істотні конкурентні переваги відповідної організації.

Висновки. Виконане дослідження й досвід практичної педагогічної роботи автора у сфері підготовки фахівців з економічної кібернетики дозволяють дійти таких висновків. По-перше, постійне ускладнення умов виробничо-економічної і підприємницької діяльності взагалі в умовах глобалізації світогосподарських зв'язків все більш вимагає використання надійних, науково обґрунтованих економіко-математичних моделей і методів економічної кібернетики, а допомогою яких можна забезпечити підготовку, прийняття та реалізацію оптимальних управлінських рішень.

По-друге, розробка і використання економіко-математичних моделей вимагає від фахівців цілого комплексу спеціальних знань не тільки з економіки, а й з кібернетики, математики, логіки та інших галузей наукових і практичних знань, що вимагає організації їх відповідної професійної підготовки. По-третє, педагогічний досвід такої підготовки свідчить про те, що в умовах недостатньої якості сучасної шкільної освіти навіть належне вивчення студентами математики і спеціальних методів кібернетики ще не забезпечує бажаного рівня їх професійної компетентності, оскільки через відсутність логіко-методологічної підготовки вони підходять до формування моделей і вибору використовуваних методів суто формально, не особливо замислюючись над економічною сутністю об'єктів і явищ, які вони прагнуть моделювати, та змінних і їх взаємозалежностей, що може зумовлювати появу певних принципових помилок і зводити нанівець всі їх зусилля.

Нарешті, по-четверте, з урахуванням фактичної ситуації з підготовкою фахівців з економічної кібернетики. Уявляється необхідною розробка нової ефективної методики викладання їм не тільки дисциплін спеціальності, а й математики, системного аналізу, логіки та методології побудови економіко-математичних моделей та їх використання для дослідження реальних задач.

Вважаємо доцільними **напрямами подальших розвідок** у сфері підвищення якості професійної підготовки і перш за все формування логіко-

методологічної компетенції фахівців з економічної кібернетики розробку ефективної, дидактично обґрунтованої педагогічної системи цієї підготовки. Вона повинна поєднувати високий рівень їх теоретичної, насамперед економічної та математичної компетенції, чіткі світоглядні позиції і систему методологічних принципів і можливість практичного застосування знань.

Список літератури: 1. *Геєць В.М., Лисенко Ю.Г., Вовк В.М.* та ін. Економічна кібернетика: Підручник у 2-х томах. - ТОВ "Юго-Восток Лтд" Донецьк, 2005. - 508 с. 2. *Дацко М. В.* Дослідження операцій в економіці : навч. посіб. / М. В. Дацко, М. М. Карбовник. – Львів, Ліга-Прес, 2009. – 285 с. 3. *Заруба В.Я.* Аналитическое проектирование мотивационных процедур планирования: монография. – Харьков: БизнесИнформ, 1998. – 248 с. 4. *Клебанова Т. С., Кизим М. О., Черняк О. І.* та ін. Математичні методи і моделі ринкової економіки: Навчальний посібник. – Харків: ВД «ІНЖЕК», 2010. – 456 с. 5. *Пономарьов О. С.* Самоорганізація і управління в соціальних системах // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2003.– № 2. – С. 37-46. 6. *Акофф Р.* Акофф о менеджменте / Пер. с англ.. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»). 7. *Пономарьов О. С.* Логіка ціле покладання в структурі людської діяльності // Філософія і сучасність. – 2009. – № 3. – С. 36-45.

Bibliography (transliterated): 1. GeEts V.M., Lisenko Yu.G., Vovk V.M. та In. Ekonomichna kibernetika: Pidruchnik u 2-h tomah. - TOV "Yugo-Vostok Ltd" Donetsk, 2005. - 508 s. 2. Datsko M. V. Doslidzhennya operatsiy v ekonomitsi : navch. posib. / M. V. Datsko, M. M. Karbovnik. – Lviv, Liga-Pres, 2009. – 285 s. 3. Zaruba V.Ya. Analiticheskoe proektirovanie motivatsionnyih protsedur planirovaniya: monografiya. – Harkov: BiznesInform, 1998. – 248 s. 4. Klebanova T. S., Kizim M. O., Chernyak O. I. та In. Matematichni metodi i modeli rinkovoyi ekonomiki: Navchalniy posibnik. – Harkiv: VD «INZhEK», 2010. – 456 s. 5. Ponomarov O. S. Samoorganizatsiya i upravlinnya v sotsialnih sistemah // Teoriya i praktika upravlinnya sotsialnimi sistemami. – 2003.– # 2. – S. 37-46. 6. Akoff R. Akoff o menedzhmente / Per. s angl.. – SPb.: Piter, 2002. – 448 s. – (Seriya «Teoriya i praktika menedzhmenta»). 7. Ponomarov O. S. Logika tsile pokladannya v strukturі lyudskoYi dlyalnostі // Filozofiya i suchasnist. – 2009. – # 3. – S. 36-45.

А. О. Харченко

ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТ- НІХ ЕКОНОМІСТІВ

Показано необхідність застосування сучасних економіко-математичних методів і моделей в дослідженні складних соціально-економічних систем та управління їх функціонуванням і розвитком. Розглянуто зміст і характер професійної діяльності фахівців з економічної кібернетики, які визначають зміст їх підготовки. Наведено типові помилки студентів при побудові математичних

моделей досліджуваних систем. Обґрунтовано необхідність посилення логіко-методологічної підготовки фахівців.

А. А. Харченко

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

Показана необходимость применения современных экономико-математических методов и моделей в исследовании сложных социально-экономических систем и управления их функционированием и развитием. Рассмотрены содержание и характер профессиональной деятельности специалистов по экономической кибернетике, которые определяют содержание их подготовки. Приведены типовые ошибки студентов при построении математических моделей исследуемых систем. Обоснована необходимость логико-методологической подготовки специалистов.

A. Kharchenko

**FORMING OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE
ECONOMISTS**

The necessity of application of modern economic and mathematic methods and models is shown for research of the complex socio-economic systems and management their functioning and development. Specialists of economic cybernetics maintenance and character of professional activity is considered, which determine maintenance of their preparation. The model errors of students are resulted at the construction of mathematical models of the probed systems. The necessity of logical and methodological preparation of specialists is grounded.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2012 р.

УДК: 378

Доля А. В.

м. Харків, Україна

**РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Постановка проблеми. На межі ХХ–ХХІ століть у соціальному житті відбулися значні зміни, що призвели до формування нового типу суспільства – інформаційного. За визначенням В.Г. Кременя, інформаційне суспільство, незважаючи на його матеріальне вираження, таке як інформаційна техніка, є “багатоаспектним, об’єктивно зумовленим етапом у розвитку людства і супроводжується двома провідними тенденціями сучасної цивілізації:

глобалізацією, з одного боку, та створенням усе більш сприятливих умов для індивідуалізації та розвитку людини, з іншого боку” [6, с. 5].

У зв’язку з цим великого значення набуває роль вчителя, у числі головних здібностей якого має бути індивідуальний підхід та вміння доцільно використовувати у своїй професійній діяльності нові надбання інформаційного суспільства, оскільки саме завдяки їм реалізується можливість індивідуалізації навчання [6], що є одним із важливих кроків до модернізації освіти.

Аналіз останніх досліджень. У багатьох дослідженнях (М.І. Жалдак, О.І. Пометун, О.І. Шувалова, І.А. Зимня, А.В. Хуторський та ін.) проблема взаємодії особистості з інформаційним середовищем розглядається як проблема інформаційної культури, яка є однією з головних критеріїв, що безпосередньо впливає на професійний рівень педагога.

Оскільки інформаційна культура виступає основним орієнтиром нової освітньої парадигми, то інформатизація є засобом реалізації функцій прогнозування системи освіти, зв’язку науки й освіти, сприяє новому синтезу гуманітарних та точних наук. Тому сучасна освіта має будуватися на міжпредметності, що повинна проявлятися і в методології, і в освітній практиці.

У свою чергу, український дослідник І.А. Зязюн у зв’язку з універсальністю сучасної культури, що вимагає формування такої соціокультурної “організації суспільства, яка сприяла б не хаотичному, а усвідомленому розвитку кожної особистості та стимулювала б підвищення рівня групової консолідації ефективності взаємодії суб’єктів з метою нагромадження досвіду міжкультурної взаємодії ” [3, с. 13], найважливішим визначає формування у педагога “інформологічної культури”, що поєднує в собі “ всебічну інформацію про соціальні процеси, технічні засоби підтримки цих явищ, а також про усвідомлену необхідність і доцільність цих процесів ” [3, с. 13]. Водночас виховання інформологічно культурного спеціаліста можливе за умови вмінь і навичок диференціації етапів одержання й аналізу інформації, побудови систем оцінювання адекватності знань і рівня професійної компетентності, використання інформаційних технологій, що “у даному контексті сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації особистості, її критичного і проблемного мислення, підвищення якості й успішності досягнень, але й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії ” [3, с. 13]. Тому все більшої актуальності набуває проблема підвищення інформаційної культури вчителя початкових класів.

Мета статті – обґрунтувати роль інформаційної культури в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів.

Основна частина. На сьогоднішній день у зв’язку з інформатизацією суспільства у важкому положенні перебувають вчителі початкових класів. Во-

ни опинилися в ситуації пошуку загальнонаукових основ, що дозволили би здійснювати міжпредметні дослідження. Більш вагомим стає не стільки дослідження методів інших наук, скільки пошук універсальних загальнонаукових основ [7]. Під час розгляду цієї проблеми особливу увагу приділяють розвитку інформаційної грамотності особистості, яка є складовою інформаційної культури вчителя.

Поняття “ інформаційна грамотність ” сформувалось у 90-ті роки в результаті двобічного підходу до вивчення інформаційної культури: з одного боку, – це позиція бібліотековедення та науково-інформаційної діяльності, з іншого, – володіння комп’ютерними технологіями.

Так, Американська бібліотечна асоціація (The American Library Association [ALA]) у 1989 р. закликала до перебудови навчального процесу у зв’язку з тим, що ХХІ століття є епохою інформатизації [10] і, у першу чергу, необхідно було переглянути вимоги до вчителя як інформаційно грамотної особистості. Під інформаційною грамотністю Американська бібліотечна асоціація розуміє можливість особистості знаходити, оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел. У 1998 році Асоціацією затверджені "Стандарти інформаційної грамотності" ("Information Literacy Standards," 1998) [9].

Пропонуються п’ять основних стандартів [10; 12; 13], згідно яким освічена людина повинна мати, перш за все, уміння знаходити необхідну інформацію для професійної та повсякденної діяльності, користуватися цією інформацією, аналізувати, синтезувати, оцінювати як її, так і її джерела, використовуючи при цьому новітні інформаційні та комунікаційні технології.

На конференції експертів з інформаційної грамотності у Празі (the Prague Conference of Information Literacy Experts), що відбулася 20-23 вересня 2003 року, було вирішено організувати Міжнародний альянс з інформаційної грамотності (International Alliance for Information Literacy). Цілями Альянсу стали, по-перше, сприяння ефективній участі людей у роботі інформаційного суспільства, що є основною частиною прав людини на освіту протягом усього життя, по-друге, сприяння обміну інформацією та досвідом щодо питань інформаційної грамотності в регіонах та країнах світу [8]. До Альянсу увійшли Інститути з інформаційної грамотності Австралії і Нової Зеландії (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)), Європейська мережа з інформаційної грамотності Європейського Союзу (European Network on Information Literacy (EnIL) (European Union)), Національний форум з інформаційної грамотності Об’єднаних Штатів Америки (National Forum on Information Literacy (United States)), Мережний альянс для добровільної діяльності (Індія) (Networking Alliance for Voluntary Actions (India)), Російська асоціація читання, Псковський Департамент (Department Russian Reading Association, Pskov), Консультативний комітет з інформаційної грамотності

Великобританії (SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (United Kingdom)) тощо.

Альянс визначає інформаційну грамотність як здатності розуміти, коли є необхідність в інформації, виявляти, знаходити, оцінювати та ефективно використовувати цю інформацію для розв'язання певних питань та проблем, що є узагальненням п'яти "Стандартів інформаційної грамотності" Американської бібліотечної асоціації.

Аналіз наукових джерел, що містять характеристики поняття "інформаційна грамотність" дозволяє нам узагальнити визначення цього поняття, а саме: це вміння та навички особистості ідентифікувати інформацію, здійснювати ефективний пошук інформації, відбирати й аналізувати, орієнтуватися в інформаційних ресурсах, інформаційних потоках та інформаційних системах. Це поняття на сучасному етапі розвитку ІКТ має включати в себе також володіння технологічними способами організації і зберігання інформації, що представлена на цифрових носіях. Водночас комп'ютерна та інформаційна грамотність відображають інформаційно-технологічний аспект інформаційної культури.

Слід зауважити також, що інформаційна культура ґрунтується на методологічних, світоглядних, загальноосвітніх та загальнокультурних поглядах, що проявляються в певній діяльності щодо вибирання форм процедур пошуку, обробки та подання інформації на основі відповідної системи наукових понять, принципів та законів[2].

Інформаційну грамотність вважають [1;8–13] основною компетенцією особистості, яка є необхідною для постійного вдосконалення професійної компетентності, що може також забезпечити розв'язання проблеми підвищення кваліфікації без відриву від роботи завдяки, наприклад, дистанційним засобам навчання.

ЮНЕСКО [1] визначає таку головну стратегію щодо підвищення інформаційної грамотності населення на всіх рівнях освіти (базової освіти, початкового та середнього навчання, технічної та професійної підготовки протягом усього життя, використання методів дистанційного навчання): інтеграція бібліотек в інформаційну грамотність як тих, що надають інформаційні ресурси, послуги та умови, які мають забезпечувати вільне та відкрите дослідження інформації і слугувати каталізатором щодо трактування, інтеграції та застосування знань в усіх галузях освіти. У програмі ЮНЕСКО "Інформація для всіх" особливу увагу приділяють підготовці вчителів, оскільки саме від них залежить розвиток інформаційної культури молоді.

Водночас інформаційна культура вчителя початкових класів включає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання інформації, у тому числі навчального матеріалу, орієнтуватися в

інтенсивному потоці інформації, що стосується відповідної предметної галузі та суміжних галузей[2].

Таким чином, на нашу думку, інформаційна культура вчителя початкових класів – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає на базі одержаної інформації потенціал продукування нової науково корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста.

Інформаційна культура вчителя дає йому можливість самореалізації у процесі творчої інформаційної діяльності через використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження своєї освіти.

Інформаційна культура вчителя має орієнтуватися на такі цілі [4; 5]:

- набуття досвіду використання ІКТ для підтримки навчального процесу;
- професійний розвиток;
- взаємодія з іншими вчителями;
- використання програмних засобів для вдосконалення професійних навичок;
- використання засобів дистанційного навчання;
- використання ІКТ з метою пошуку інформації для того, щоб задовольнити професійні та особисті інтереси;
- адміністрація – моніторинг процесу навчання тощо.

Висновки. Таким чином, інформаційна компетентність як показник рівня інформаційної культури вчителя є одним з головних елементів, що впливають на професійну компетентність вчителя, і має включати, на нашу думку, такі критерії як: уміння адекватно визначати необхідність у певній інформації (розуміти, що за певною темою необхідна додаткова інформація, аналізувати джерела інформації для більш глибокого ознайомлення з проблемою теми, визначати основні поняття і терміни, що є необхідними для розкриття цієї теми тощо); ефективне здійснення пошуку необхідної інформації (вміти шукати необхідну інформацію як за допомогою послуг мережі Інтернет, та інших засобів комунікації, використання спеціалізованих мереж або послуг, використання досліджень, листів, інтерв'ю тощо для отримання інформації з першоджерел); аналізування, синтезування інформації та створення при цьому нової інформації (критично оцінювати інформацію та її джерела, вибирати корисну інформацію відповідно до проблеми дослідження чи певної теми, виділяти основні ідеї певної інформації); уміння адекватно оцінювати інформацію (визначати рівень необхідності певної інформації, адекватно використовувати обрані критерії для перевірки інформації, робити логічно обґрунтовані висновки відповідно певної інформації); комунікативні вміння щодо обміну інформацією з іншими (знати і слідувати етикету комунікації з

іншими дослідниками даної теми, влучно і доречно використовує метод інтерв'ю та анкетування, розуміти закони, постанови інституційної політики та етики, що стосуються доступу та використання інформаційних ресурсів);

комп'ютерна грамотність (використовувати інформаційні та комунікаційні технології для зберігання, пошуку, зміни формату інформаційних документів відповідно до вимог аудиторії та до розвитку технічних засобів).

Подальші дослідження. Перспективи подальших досліджень з даної теми полягають у поглибленому дослідженні умов, методів, а також технологій формування інформаційної культури в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів.

Список літератури: 1.Всемирный доклад по образованию. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 175 с. 2.Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе. – Автореферат дис. ... докт. пед. наук. – М., 1989. – 48 с. 3.Зязюн І.А. Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії // Імідж сучасного педагога. Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава, 2006. – №5–6. – С. 12–16. 4.Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – №2. – С. 37 – 40. 5.Коломієць А., Коломієць Д. Міжпредметні та надпредметні проекти як спосіб розвитку інформаційної культури студента // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №2. – С. 24–31. 6.Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства// Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №6. – С. 5–9. 7.Медушевская О.М. Профессионализм гуманитарного образования в условиях междисциплинарности // Проблемы источниковедения и историографии: Материалы II Научных чтений памяти академика И.Д. Ковальченко. – М., 2000. – С. 351. 8.Міжнародний альянс з інформаційної грамотності – www.infolit.org/activities.html. 9.Сайт Американської бібліотечної асоціації (The American Library Association[ALA]) – <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>. 10.Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice. Second edition. Editor Alan Bund. Adelaide Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. 2004. 52 p. 11.Eric Digest. Information Literacy and Teacher Education (1999) [www.document] URL www.ericdigests.org/1999-2/information.htm (24 травня 2007). 12.Patricia Iannuzzi, “Focus: Information Literacy Competency Standards for Higher Education” Community & Junior College Libraries, Vol. 9 (4) 2000 p. 63-67. 13.Spitzer, Kathleen L.; Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A. Information

literacy: Essential Skills for the Information Age. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 1998. – 349 p.

Bibliography (transliterated): 1. Vsemirnyiy doklad po obrazovaniiyu. Uchitelya, pedagogicheskaya deyatelnost i novyye tehnologii / YuNESKO. – Parizh, 1998. – 175 s. 2. Zhaldak M.I. Sistema podgotovki uchitelya k ispolzovaniyu informatsionnoy tehnologii v uchebnom protsesse. – Avtoreferat dis. ... dokt. ped. nauk. – M., 1989. – 48 s. 3. Zyazyun I.A. Naukove osmyslennya osvItnogo prostoru kulturi v pedagogichnly teoriYi // ImIdzh suchasnogo pedagoga. Naukovo-praktichniy osvItno-populyarniy chasopis. – Poltava, 2006. – #5–6. – S. 12–16. 4. KarabIn O. Informatslyna kultura studentlv v kontekstI modernIzatsIYi pedagogIchnoYi osvIti // NaukovI zapiski TernopIlskogo natsIonalnogo pedagogIchnogo unIversitetu. SerIya: PedagogIka. – 2005. – #2. – S. 37 – 40. 5. KolomIEts A., KolomIEts D. MIzhpredmetnI ta nadpredmetnI proekti yak sposIb rozvitku InformatslynoYi kulturi studenta // PedagogIka I psihologIya profeslynoYi osvIti. – 2006. – #2. – S. 24–31. 6. Kremen V. Informatslyno-komunlkatsynI tehnologIYi v osvItI I formuvannya Informatslynogo suspIstva// Informatika ta InformatslynI tehnologIYi v navchalnih zakladah. – 2006. – #6. – S. 5–9. 7. Medushevskaya O.M. Professionalizm gumanitarnogo obrazovaniya v usloviyah mezhdistsiplinarnosti // Problemyi istochnikovedeniya i istoriografii: Materialyi II Nauchnyih chteniy pamyati akademika I.D. Kovalchenko. – M., 2000. – S. 351. 8. MIzhnarodniy alyans z InformatslynoYi gramotnostI – www.infolit.org/activities.html. 9. Sayt AmerikanskoYi bIblIotechnoYi asotsIatsIYi (The American Library Association[ALA]) – <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>. 10. Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice. Second edition. Editor Alan Bund. Adelaide Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. 2004. 52 p. 11. Eric Digest. Information Literacy and Teacher Education (1999) [www.document] URL www.ericdigests.org/1999-2/information.htm (24 travnya 2007). 12. Patricia Iannuzzi, “Focus: Information Literacy Competency Standards for Higher Education” Community & Junior College Libraries, Vol. 9 (4) 2000 p. 63-67. 13. Spitzer, Kathleen L.; Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A. Information literacy: Essential Skills for the Information Age. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 1998. – 349 p.

А. В. Доля

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті визначено поняття «інформаційна культура вчителя початкових класів», розглянуто складові інформаційної культури, розкрито поняття «інформаційна грамотність», визначено на чому ґрунтується інформаційна культура вчителя початкових класів, виокремлено цілі, на які має орієнтуватися інформаційна культура вчителя.

А. В. Доля

**РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕС-
СИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В статье рассмотрено понятие «информационная культура учителя начальных классов», рассмотрены составляющие информационной культуры, раскрыто понятие «информационная грамотность», определено на чем основывается информационная культура учителя начальных классов, выделены цели, на которые должна ориентироваться информационная культура учителя.

A. Dolia

**THE ROLE OF INFORMATION CULTURE IN THE PROCESS OF TRAIN-
ING PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

The article considers the concept of "primary school teacher's information culture", the components of information culture, the concept of "information literacy", defined on what primary school teacher's information culture based, specifically mentioned purposes for which should be oriented teacher's information culture.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2012

УДК 378.147

*Северина Н.Ю.
м. Харків, Україна*

**РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
З МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕ-
РА-МАТЕМАТИКА**

Постановка проблеми та її актуальність. Велика кількість педагогічних досліджень присвячена удосконаленню якості професійної підготовки майбутніх фахівців, випускників вищих технічних навчальних закладів. Особлива увага приділяється підготовці фахівців в галузі інженерії. Ця проблема є актуальною, тому що інженерна освіта потребує постійного вдосконалення, відповідності новим науковим напрямом та інформаційним технологіям, які швидко змінюються. Отже, майбутній інженер повинен одержати такий базис знань, вмінь та навичок, який допоможе йому виконувати професійну діяльність та самовдосконалюватись впродовж всього життя. Крім того, важливу роль відіграють вміння працювати в команді, ціннісні орієнтири та моральні якості майбутнього спеціаліста при його взаємодії з суспільством.

В нашому дослідженні, яке присвячене формуванню професійної компетентності з математичного моделювання у майбутніх інженерів-математиків, ми орієнтуємося на розробки в цій галузі інших вітчизняних та зарубіжних вчених, таких як О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва, О.С. Пономарьов, В.А. Петрук, Л.Б.Щербатюк, Н.В. Кічук, Т.А. Матвєєва, І.А. Абрамова, М.Г. Чобітько, В. Сидоренко, О. Калігаєва та інші вчені [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Зазначені науковці розглядають різні аспекти професійної підготовки майбутніх інженерів, такі як професіоналізм, професійна компетентність, готовність до виконання професійної діяльності, формування управлінських якостей, формування базових компетенцій, тощо.

Існуючі стандарти (ОКХ, ОПП) спеціальності інженер-математик вказують на те, що вміння та навички з математичного моделювання займають важливе місце серед базових необхідних елементів моделі майбутнього інженера-математика. Тому, формування саме професійної компетентності з математичного моделювання у інженерів-математиків є актуальною проблемою та затребуваним напрямом вдосконалення професійної інженерної освіти.

Відповідно до сформульованої моделі професійної компетентності з математичного моделювання нами були підібрані певні критерії – когнітивний, проектувальний, комунікативний та ціннісно-мотиваційний. Зазначені критерії вказують на якості, вміння, знання, навички майбутнього інженера-математика, які є необхідними для повноцінної і кваліфікованої професійної діяльності в галузі математичного моделювання. Згідно до цих критеріїв були визначені рівні сформованості професійної компетентності.

Критерієм оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності з математичного моделювання ми вважали ступінь прояву кожного з компонентів моделі відповідної професійної компетентності, визначених нами за п'ятибальною шкалою. В бланках для експертних оцінок виділялися компоненти професійної компетентності з математичного моделювання, які в сукупності характеризують рівні її розвитку у майбутніх інженерів-математиків. Кожна компонента визначалася за ознаками прояву його елементів кількісно:

1. елемент сформовано на початковому (незадовільному) рівні;
2. елемент сформовано на середньому (задовільному, репродуктивному) рівні;
3. елемент сформовано на достатньому (продуктивному) рівні;
4. елемент сформовано на високому (творчому) рівні.

Використовуючи чотири рівні сформованості професійної компетентності з математичного моделювання, ми орієнтуємося на роботи Безпалько В.П., який виділяє чотири рівні розвитку засвоєння знань та умінь учня (майстерності) в предметній галузі – учнівський, алгоритмічний, евристичний та творчий. Усі ці рівні формуються в процесі вирішення професійних задач, які відрізняються рівнем складності. При цьому під задачею вчений розуміє відо-

му ціль, досягнення якої можливе завдяки певній діяльності та в конкретній ситуації [8, с.55-57].

Рівні сформованості професійної компетентності з математичного моделювання знаходяться в межах:

1. Початковий рівень – від 1,0 до 3,0 балів.
2. Середній (репродуктивний, задовільний) рівень – від 3,1 до 4,0 балів;
3. Достатній (продуктивний) рівень - від 4,1 до 4,7;балів;
4. Високий (творчий) рівень – від 4,8 до 5,0 балів.

Відповідно до сформованості компонентів професійної компетентності з математичного моделювання майбутніх інженерів-математиків ми відокремили наступні рівні її сформованості.

Початковий рівень сформованості професійної компетентності з математичного моделювання характерний для студентів, які мають низькі показники (від 1, до 3,0 бали) за більшістю виділених критеріїв професійної компетентності. Студенти цього рівня мають низький рівень теоретичних знань, навичок щодо методів диференціювання та методів інтегрування стандартних функцій, вміння знаходити приватні похідні та диференціали стандартних функцій. Відтворення навчального матеріалу з розв'язання і диференціальних рівняння першого, другого та вищих порядків є елементарною та фрагментною. Студенти мають нечіткі уявлення про методи розв'язання лінійних рівнянь зі змінними та сталими коефіцієнтами. Не сформовані вміння та навички вирішувати лінійні системи диференційних рівнянь зі сталими коефіцієнтами, навички розв'язання крайових задач, вміння знаходити області стійкості динамічної системи.

Для студентів цього рівня сформованості професійної компетентності з математичного моделювання характерним є низький рівень теоретичних та практичних знань щодо знаходження особливих точок та побудови фазової площини динамічної системи, нечітке володіння основними поняттями і принципами математичного моделювання, відсутність загальних принципів розв'язання задач синтезу (математичного проектування), які пов'язані зі складанням диференційних рівнянь моделі динамічної системи. Крім того, примітивними є уявлення про прийоми побудови та аналізу математичних моделей різноманітних динамічних систем та їх структурні елементи. Майже відсутні вміння та навички змінювати параметри системи для знаходження оптимальних показників роботи динамічної системи, що проектується, налагодження відповідних обернених зв'язків математичної моделі.

Навички використання інформаційних технологій та практичне застосування системи MATLAB (системи динамічного моделювання Simulink) є примітивними, розріджені уявлення студента про можливості проектування моделей складних динамічних систем, які складаються з окремих блоків (ком-

понентів) засобами пакету моделювання динамічних систем Simulink (MATLAB), Відповідь студента при відтворенні навчального матеріалу про методи та алгоритми обчислювальної математики є елементарною, зумовлена нечіткими уявленнями про предмет. Рівень самостійного навчання та виконання практичної роботи низький. Студенти цього рівня мають труднощі з описом структурних елементів математичної моделі, контакти в групі зводяться здебільшого для отримання необхідної інформації, низька соціальна активність. Вміння здійснювати інформаційний пошук є слабо розвинутими. Інтерес до професійної діяльності не сформований, слабка пізнавальна активність, не має плану чітких дій щодо розв'язання професійного завдання. Майже відсутнє бажання самовдосконалюватися, розвиватися, підвищувати навички щодо розробок математичних моделей. На початковій стадії розвитку знаходиться науково-гуманістичний світогляд.

На другому (задовільному) рівні сформованості професійної компетентності з математичного моделювання для студентів характерні показники критеріїв від 3,1 до 4,0 балів. У майбутніх інженерів-математиків сформовані теоретичні знання й навички диференціювання та інтегрування функцій, знаходження особливих точок та побудови фазової площини динамічної системи, нечітке володіння основними поняттями і принципами математичного моделювання, загальними принципами розв'язання задач синтезу (математичного проектування), які пов'язані зі складанням диференційних рівнянь моделі динамічної системи. Але ці навички та знання носять верховий характер

Студенти відтворюють основний навчальний матеріал з розв'язання диференціальних рівнянь та систем, виконують практичні завдання недостатньо осмислено, використовують різноманітні методи розв'язання лінійних рівнянь зі змінними та сталими коефіцієнтами за зразком. Наявність елементарних вмій та навичок розв'язання лінійних системи диференційних рівнянь зі сталими коефіцієнтами, початкові навички розв'язання крайових задач, вміння знаходити області стійкості динамічної системи.

Нечіткі уявлення про прийоми побудови та аналізу математичних моделей різноманітних динамічних систем та їх структурні елементи. Студенти, на базі розглянутого прикладу, виконують побудову математичних моделей простих систем диференційних рівнянь, змінюють параметри системи для знаходження оптимальних показників роботи динамічної системи, що проектується, налагоджують відповідні зв'язки між елементами математичної моделі, але не вміють самостійно аналізувати та робити висновки щодо результатів своєї проектувальної діяльності.

Початковими є навички використання інформаційних технологій та практичного застосування системи динамічного моделювання Simulink. Сформовані знання щодо проектування моделей складних динамічних систем, які складаються з окремих блоків (компонентів) засобами пакету моделювання

динамічних систем Simulink (MATLAB). Майбутні інженери-математики мають труднощі з самостійним виконанням побудови запропонованої математичної моделі з використанням можливостей інформаційного пакету MATLAB. На цьому рівні у студентів сформовані вміння описувати структурні елементи системи, вміння використовувати напрацювання інших проектувальників, здатність до співпраці, толерантне ставлення до інших членів групи при обговоренні методів розв'язання отриманого завдання, сприйняття критики та зауважень. Наявність мотивів до проектувальної діяльності, до розробки математичних моделей, вивчення існуючих алгоритмів та принципів їх побудови.

На задовільному рівні знаходяться мотивація до саморозвитку до опанування новими навичками та знаннями стосовно математичного моделювання, усвідомлення значення якісного проектування для суспільства.

Третій (достатньому, продуктивному) рівень сформованості професійної компетентності з математичного моделювання характерний для майбутніх інженерів-математиків, які виявили позитивний інтерес до професійної діяльності, процесу фахової підготовки, намагаються застосовувати різноманітні засоби для підвищення рівня своїх знань, умінь та навичок з математичного моделювання. Вони мають сформовану мотивацію до постійного підвищення майстерності, самоосвіти. За більшістю критеріїв професіоналізму мають підвищені показники, які лежать в числовому проміжку від 4,1 до 4,7 балів. Майбутні інженери-математики мають добру сприйнятливості навчального матеріалу, пізнавальну активність, стійкі знання, навички та знання з розв'язання складних систем та диференційних рівнянь, володіють поняттями, які стосуються проектування математичних моделей, самостійно застосовують набуті знання, вміння та навички в стандартних ситуаціях, володіють різноманітними операціями аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування та прогнозування результатів проектування математичної моделі. Самі обирають оптимальні шляхи досягнення поставлених цілей в заданих ситуаціях, проявляючи винахідливість та творчий підхід задля досягнення поставленої мети. Відповідь на запитання виглядає повною, правильною, логічною, обґрунтованою, але без елементів власних суджень.

Студенти мають здатність самостійно здійснювати навчальну діяльність, активно працюють на практичних заняттях. Майбутні фахівці в галузі математичного моделювання мають сформовані глибокі знання на навички в галузі застосування прикладних інформаційних пакетів програм (MatLab, Simulink) при проектуванні динамічних систем. Крім того студенти мають здатність кваліфіковано оцінити компоненти математичної моделі системи, що проектується, знаходити та ліквідувати помилки, вміння ставити та досягати проміжкові цілі проектування, застосовувати математичний апарат та знання інформаційних технологій.

Студенти використовують комунікативні навички та вміння для обміну професійною інформацією, мають вміння відстоювати свою точку зору стосовно своїх міркувань щодо створення математичної моделі, при цьому можуть виконувати кваліфікований аналіз існуючих методів розв'язання професійного завдання. Їм притаманна соціальна активність, вміння ділитися результатами своєї діяльності для організації командної роботи. Вони здатні передбачити результати проектувальної діяльності, намагаються при створенні математичної моделі досягти безвідмовної роботи, враховуючи різноманітні впливи на систему, можуть виконувати корекцію вхідних та вихідних параметрів системи.

Четвертий (творчий) рівень сформованості професійної компетентності з математичного моделювання притаманний майбутнім інженерам-математикам, які мають глибокі, міцні, системні, узагальнені знання, вміння та навички розв'язання диференційних рівнянь та систем високої складності. Їм притаманна висока пізнавальна активність. Вони з легкістю застосовують новітні інформаційні технології при перенесенні розробленої аналітичної математичної моделі в інформаційне середовище Matlab.

Навчальна діяльність студентів має науково-дослідницький характер. Вони спроможні самостійно здійснювати проектування математичних моделей, враховуючи різноманітні ситуації та зовнішні впливи на систему, що проектується, здатні розробляти власні інженерні продукти. Показники критеріїв цього рівня сформованості визначаються числовим проміжком від 4,8 до 5,0 балів. Студенти мають вміння та навички знаходити головне та другорядне по значимості в проектуванні математичної моделі, навички системного аналізу. Майбутні інженери-математики комунікативні, здатні працювати на будь-якому місці в команді, підтримуючи та допомагаючи колегам, застосовуючи інформаційний пошук. Вони вміють знаходити різні методи для співпраці всередині колективу, вміння аргументувати власні переконання, інтегрувати раціональні ідеї, здатність ділитися своїм досвідом, знаннями, вміннями в інтересах суспільства. Студенти цього рівня виявляють постійне прагнення до творчого пошуку, самовдосконалення, саморозвитку, мають потреби у розв'язанні проблем в нестандартних ситуаціях, цим самим підвищуючи рівень свого професіоналізму. Майбутні фахівці в галузі математичного моделювання амбіційні та вольові щодо досягнення цілей. У них сформовані вміння передбачити негативні наслідки, звести їх до мінімуму та зрозуміти причини їх появи. Крім того, вони здатні нести відповідальність за рішення, що вони приймають. Для них є пріоритетними загальнолюдські цінності в досягненні кінцевого результату.

Для визначення початкового рівня сформованості компонентів професійної компетентності з математичного моделювання ми використовували комплекс діагностичних методик. При оцінці деяких якостей майбутнього ін-

женера-математика, за якими визначається сформованість досліджувальної професійної компетентності, ми застосовували вже відомі психолого-педагогічні методики, використовували бесіди зі студентами та викладачами, проводили анкетування, спостерігали за майбутніми інженерами-математиками в природних та створених ситуаціях.

При використанні діагностичних засобів необхідно, щоб виконувались методологічні принципи, такі як особистісно-орієнтований, діяльнісний підходи, системність та стандартизація. Принцип особистісно-орієнтованого підходу ґрунтується на вивченні особистісних характеристиках майбутнього інженера-математика в умовах навчально-виховного, пізнавального процесів. Специфіку діяльності студента можна оцінити через осмислення професійного потенціалу особистості, що визначає успішність виконання професійної діяльності при створенні математичних моделей різноманітних систем, в процесі поступового ускладнення професійного завдання. Принцип системності вимагає дослідження багатьох компонент особистості майбутнього інженера-математика як цілісної системи, які в сукупності впливають на сформованість професійної компетентності з математичного моделювання. Для оцінки цих складників ми застосовуємо спільну шкалу, що базується на принципі стандартизації одержаних результатів педагогічного експерименту.

Для встановлення рівня сформованості компонентів професійної компетентності з математичного моделювання використано комплекс методів, таких як методи експертних оцінок, анкетування. Тести, опитувальники, завдання для експертних оцінок подані в додатках.

Для визначення рівня сформованості кожного з критеріїв професійної компетентності з математичного моделювання майбутніх інженерів-математиків ми використовували окремі методики.

Для встановлення рівня сформованості **когнітивного критерію** ми використовували такі засоби:

- Тест, для перевірки теоретичних знань з курсу «Диференційні рівняння»;
- Практичні завдання з розв'язання диференційних рівнянь різних рівнів складності за темами, що вивчалися в курсі «Диференційні рівняння»;
- Практичні завдання різного рівня складності з розв'язання лінійних систем диференційних рівнянь зі сталими коефіцієнтами;
- Практичні завдання різного рівня складності щодо знаходження області стійкості динамічних систем, знаходження особових точок динамічної системи, побудови фазової площини системи диференційних рівнянь;
- Практичні завдання різного рівня складності з розв'язання «краєвих задач», в тому числі завдання для самостійної роботи студентів;
- Тест, для перевірки теоретичних знань з курсу «Моделювання економічних, екологічних і соціальних процесів»;

• Практичні завдання різного рівня складності щодо розв'язання задач математичного проектування, які пов'язані зі складанням диференціальних рівнянь моделі динамічної системи, в тому числі завдання для самостійної роботи студентів, індивідуальні домашні завдання;

• Тест для оцінки інтелектуальних можливостей майбутніх фахівців в галузі математичного моделювання (на оцінки показника IQ).

Для оцінки рівня сформованості **проектувального критерію** професійної компетентності з математичного моделювання ми використовували:

• Тест на перевірку теоретичних знань про методи та прийоми побудови та дослідження математичних моделей динамічних систем в галузі економіки, фізики, біології та інших науках (Додаток Ж);

• Тест на перевірку теоретичних знань використання інформаційного спеціалізованого пакету моделювання динамічних систем Simulink (MATLAB). (Додаток З);

• Практичні завдання, які пов'язані з проектуванням математичних моделей динамічних систем, їх структурних елементів з описаними вхідними та вихідними характеристиками, в тому числі завдання для самостійної роботи студентів, індивідуальні домашні завдання. (Додаток І);

• Завдання для лабораторних робіт з проектування математичних моделей, з використанням спеціального інформаційного пакету моделювання динамічних систем Simulink (MATLAB), в тому числі завдання для самостійної роботи студентів (Додаток К).

Рівні сформованості когнітивного та проектувального критеріїв професійної компетентності з математичного моделювання визначалися також за допомогою п'ятибальної системи оцінювання, яка застосовується сьогодні у вищій школі.

Для визначення сформованості **комунікативного критерію** ми використовували наступні засоби:

- Опитувальний листок Форверга на контактність;
- Тест Н.Ф. Ряховського визначення рівня комунікабельності;
- Опитувальник для оціни клімату в колективі;
- Айзенка для діагностики емоційної стабільності (інтроверсії або екстраверсії).

Для визначення **сформованості ціннісно-мотиваційного критерію** ми використовували:

• Методику ММРІ (расшифровать), для визначення схильності особистості інженера-математика у системі «людина-техніка». Крім того, цей тест дозволяє одержати широкий профіль особистості з 10 діагностичних шкал;

• Особистісний опитувальник В.В. Століна для визначення факторів відношення до себе, вивчення майбутніх професійних сподівань;

- Тест «Мотивація до успіху»;
- Тест «Упевненість в собі»;
- Тест «Що люди хочуть одержати від своєї роботи»;
- Тест «Мотивація працелюбності».

У своїй дослідницькій роботі ми використовували експертні оцінки, які зробили викладачі та студенти вищого технічного навчального закладу, що виступали в ролі експертів. Перед початком дослідження та в процесі його проведення з експертами проводилися бесіди, на яких обговорювалися основні теоретичні та технологічні складники педагогічного оцінювання.

Для визначення розуміння професійної компетентності з математичного моделювання викладачами та студентами, які входили до складу експертів, було запропоновано відповісти на наступні запитання анкети:

1. Як ви розумієте поняття «професійна компетентність з математичного моделювання»?

2. Яку людину на Вашу думку, можна назвати професіоналом?

3. Ваше ставлення до професійної компетентності з математичного моделювання інженера-математика?

4. Яку роль відіграє професійна компетентність з математичного моделювання у формуванні майбутнього інженера-математика? У чому полягають її значення та особливості?

5. Які компоненти, на Вашу думку, необхідно включити до складу професійної компетентності з математичного моделювання?

6. У чому полягають, на Вашу думку, особливості професійної діяльності інженера-математика?

7. Яке місце займають знання, вміння та навички з математичного моделювання в структурі професійної компетентності інженера-математика?

8. Яку роль, на Вашу думку, відіграють знання з диференціювання та інтегрування різних функцій, навички розв'язання диференціальних рівнянь а систем, вміння складати та досліджувати системи рівнянь у формуванні професійної компетентності з математичного моделювання?

9. Чи потрібно майбутньому інженеру-математику знання та навички комунікації, вміння працювати в команді для досягнення спільної мети?

10. Чи є важливими, на Ваш погляд, мотивація до професійної діяльності, самовдосконалення та відповідальність майбутнього інженера математика при здійсненні професійних обов'язків, розробки математичних моделей різноманітних динамічних систем?

11. Які з перерахованих компонентів професійної компетентності з математичного моделювання Ви вважаєте найвагомішими?

12. Чи вважаєте ви себе професійно компетентним спеціалістом?

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити **наступні висновки**.

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки майбутніх інженерів є дуже актуальним, про що свідчать наукові дослідження сьогодення в галузі професійного навчання в вищих технічних навчальних закладах.

Для формування професійної компетентності з математичного моделювання були розроблені: модель відповідної професійної компетентності майбутнього інженера-математика, критерії та рівні сформованості її компонентів.

Ми вважаємо доцільним застосування чотирьох рівнів для оцінки сформованості професійної компетентності з математичного моделювання майбутнього інженера-математика, а саме: початкового, середнього (репродуктивного, задовільного), достатнього (продуктивного) та високого (творчого).

Крім того, нами було запропоновано систему методів та засобів оцінки рівня сформованості кожного з компонент моделі професійної компетентності з математичного моделювання.

Список літератури: 1. Щербатюк Л.Б. Дисертація 13.00.04 «Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки». Одеса. - 2007. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського – 199 с. 2. Кічук Н.В. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл: ІДІУ. 2007. – 236 с. 3. Сисоєва С.О., Баловсяк Н.В. Інформаційна компетентність фахівця: Теорія та практика формування. Навчально-методичний посібник. – Чернівці, Технодрук, 2006. – 208 с. 4. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Монографія – Вінниця: УНІВЕРСУМ – Вінниця, 2006. □ 292 с. 5. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації: навч.-метод. посібник: вид. 2-ге. – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – 420 с. 6. Сидоренко В., Калігаєва О. Політехнічна освіта: сучасне бачення проблеми// Трудова підготовка в закладах освіти. – №2 (36): Педагогічна преса, К. – 2005. – С. 4-7. 7. Чобітько М.Г. Індивідуальність студента в особистісно орієнтованому професійному навчанні// Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, №2 (47): Педагогічна преса. – К. – 2005. – С.34-41. 8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. _ М. Педагогіка, 1989. – 192 с.

Bibliography (transliterated): 1. Scherbatyuk L.B. DisertatsIya 13.00.04 «Formuvannya profeslonalIzmu maybutnIh InzhenerIv-mehanIkIv u protsesI fahovoYi pIdgotovki». Odesa. - 2007. PIVdennoukraYinskiy derzhavniy pedagogIchniy unIversitet Im. K.D. Ushinskogo – 199 s. 2. KIchuk N.V. KompetentnIst samorozvitku fahIvtstva: pedagogIchnI zasadi formuvannya u vischly shkoll. – IzmaYil: IDIU. 2007. – 236 s. 3. SisoEva S.O., Balovsyak N.V. InformatsIyna kompetentnIst fahIvtstva: TeorIya ta praktika formuvannya. Navchalno-metodichniy posIb-nik. – ChernIvtsl, Tehnodruk, 2006. – 208 s. 4. Petruk V.A. Teoretiko-metodichnI

zasadi formuvannya profesynoYi kompetentnostI maybutnIh fahIvtsIv tehnIchnih spetsIalnostey u protsesI vivchennya fundamentalnih distsiplIn. Monografiya – VInnitsya: UNIVERSUM – VInnitsya, 2006. - 292 s. 5. Tovazhnyanskiy L.L., Romanovskiy O.G., Ponomarov O.S. KontseptsIya formuvannyagumanItarnotehnIchnoYi eIti v NTU «HPI» ta shlyahi YiYi reallzatsIYi: navch.-metod. poslbnik: vid. 2-ge. – HarkIv: NTU «HPI», 2004. – 420 s. 6. Sidorenko V., KalIgaEva O. PolltehnIchna osvIta: suchasne bachennya problemi// Trudova pIdgotovka v zakladah osvIti. №2 (36): PedagogIchna presa, K. – 2005. – S. 4-7. 7. ChobItko M.G. IndividualnIst studenta v osobistIsno orIEntovanomu profesInomu navchanI//PedagogIka I psihologIya. VIsnik APN UkraYini, #2 (47): PedagogIchna presa. – K. – 2005. – S.34-41. 8. Bespalko V.P. Slagaemyie pedagogicheskoy tehnologii. – M. PedagogIka, 1989. – 192 s.

Н.Ю. Северина

**УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВА-
НИЮ
БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-МАТЕМАТИКА**

В статье проводится анализ уровней сформированности критериев профессиональной компетентности по математическому моделированию будущих инженеров-математиков. Также рассмотрены основные методы и способы оценки уровней сформированности профессиональных качеств инженера-математика в соответствии с образовательно-квалификационной характеристикой и образовательно-профессиональной программой подготовки инженера-математика. В статье сформулированы основные показатели, характеризующие каждый из перечисленных уровней сформированности критериев профессиональной компетентности по математическому моделированию будущих инженеров-математиков.

Н.Ю. Северіна

**РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПО МАТЕМАТИЧНОМУ МОДЕЛЮВАННЮ МАЙБУТНЬОГО
ИНЖЕНЕРА-МАТЕМАТИКА**

В статті проводиться аналіз рівнів сформованості критеріїв професійної компетентності по математичному моделюванню майбутніх інженерів-математиків. Також розглянуті основні методи і способи оцінки рівнів сформованості професійних якостей інженера-математика відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійною програмою підготовки інженера-математика. У статті сформульовані основні показники, що характеризують кожен з перерахованих рівнів сформованості критеріїв

професійної компетентності по математичному моделюванню майбутніх інженерів-математиків.

N. Severyna

**LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF
MATHEMATICAL MODELLING OF FUTURE ENGINEER-
MATHEMATICIAN**

The article analyzes levels of formation of criteria of professional competence of mathematical modelling of future engineers-mathematicians. Also, the basic methods and techniques for assessing levels of formation of professional quality engineer- mathematicians in accordance with educational and qualification characteristics and educational and vocational training program for engineering mathematics are considered. In our article the main indicators of each of these levels of formation of criteria of professional competence in mathematical modeling of future engineers and mathematicians have been formulated.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012

УДК 378

*Булгакова В.Г.,
м. Харків, Україна*

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НА-
ВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Інтенсифікація професійної діяльності в тісному контакті із зарубіжними фахівцями, опанування нових технологій, розширення міжнародних контактів завдяки входженню України в загальноєвропейський економічний та освітній простір, інтернаціоналізація всіх сфер життя різко підвищили потребу соціуму в спеціалістах, які володіють іноземними мовами, а внаслідок цього – мотивацію студентів до їх вивчення. Тому перед викладачем іноземної мови стоїть важливе завдання – формування у студентів професійно орієнтованих умінь (обмін інформацією та її передача, послідовна і логічна презентація своїх проєктів, обговорення професійних проблем, проведення переговорів, укладання контрактів, тобто використання іноземної мови як засобу життєдіяльності у Європейському та світовому просторі).

Іншомовна підготовка фахівців технічних спеціальностей є одним із важливих складових сучасної системи вищої технічної освіти. Метою навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, а також і набуття професійно спрямованої

іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

У матеріалах Другого міжнародного конгресу ЮНЕСКО з технічної та професійної освіти (Сеул, 1999) зазначено, що працівник сфери послуг ХХІ століття має бути не тільки добре освічений як фахівець у своїй галузі, але й володіти широкими знаннями у сфері культури та навичками спілкування. Необхідно також зазначити, що Рада Європи висуває вимогу про знання громадянами країн-учасниць (у число яких входить і Україна) не менше чотирьох мов.

Питання, пов'язані з професійно-орієнтованим навчанням іноземних мов у немовному вузі, були і залишаються актуальними з точки зору наукового дослідження. В основному ці дослідження торкаються питань навчання наукового спілкування (Н. І. Колеснікова, 1989; Є. І. Мотіна, 1988) та професійного спілкування іноземною мовою (Т.Н. Астафурова, 1997; Т.В. Кучма, 1991; Є.І. Легочкіна, 2000; З.А. Ллюхін, 1981).

Статус іноземної мови в суспільстві радикально змінився. Найважливішим завданням для випускників немовного вузу стає не тільки практичне оволодіння іноземною мовою, але і придбання тих соціокультурних та комунікативно поведінкових навичок і вмінь, які в подальшому допоможуть їм ефективно використовувати іноземну мову в міжкультурному переговорному процесі.

Інновації у всій освітній системі, які потягли за собою перегляд цілей навчання іноземних мов, не обійшли стороною і технічні вузи, де навчання іноземних мов не розглядалося повною мірою як навчання міжкультурної комунікації, а зводилося переважно до роботи з вузькоспеціальними текстами. У програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів зазначено, що студентам необхідно набути як професійної компетенції, так і комунікативної іншомовної компетенції. У даному випадку йдеться про набуття необхідних знань, умінь та навичок користування іноземною мовою.

На жаль, слабка іншомовна підготовка студентів (невеликий словниковий запас, володіння тільки елементарними граматичними конструкціями, обмежені можливості читання) не дозволяє повною мірою здійснювати іншомовну комунікацію. Після здачі іспиту з іноземної мови студенти не ведуть самостійну роботу над удосконаленням рівня володіння іноземною мовою, що призводить до зниження рівня іншомовної комунікативної компетенції. Причина цього явища полягає в тому, що формування іншомовної комунікативної компетенції студентів здійснюється в основному на аудиторних заняттях, у той час як 50% навчального часу відводиться на самостійну роботу. Слід зауважити, що цілісного структурованого дослідження проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції студентів технічного вузу в процесі позааудиторної самостійної роботи з іноземної мови немає.

Це, у свою чергу, привернуло увагу теоретиків і практиків до проблеми оновлення змісту мовної освіти в умовах технічного вузу та до пошуку способів її вирішення.

Технологія формування іншомовної комунікативної компетенції студентів у процесі позааудиторної самостійної роботи сприятиме результативному формуванню розглянутої компетенції, якщо буде побудована на основі діяльнісного, комунікативного та компетентнісного підходів і спиратиметься на такі принципи: свідомості та обліку мотивації, зв'язку навчання з практикою, обліку провідних видів діяльності, оволодіння всіма аспектами іншомовної культури через спілкування, міцності, активності, розвитку навичок самоконтролю, освіти для життя, успішної соціалізації і особистісного розвитку, можливості самому планувати свої освітні результати у професійній діяльності та вдосконалювати їх.

Ефективність реалізації технології формування іншомовної комунікативної компетенції студентів технічного вузу в процесі позааудиторної самостійної роботи забезпечується такою сукупністю педагогічних умов:

- поетапне виконання завдань комунікативної спрямованості, заснованих на застосуванні автентичних матеріалів, що сприяють процесу взаємодії і створюють природну ситуацію спілкування під час обговорення;
- дискусії та вирішення реальних проблем, які змушують говорити та мобілізувати знання, суб'єктивний досвід, мовні ресурси;
- актуалізація рефлексивної діяльності студентів у парних, групових і колективних формах роботи в процесі виконання позааудиторної самостійної роботи;
- організація позааудиторної самостійної роботи з урахуванням зв'язку навчання з практикою, мотивації студента, права вибору завдань, що стимулює його інтерес до оволодіння іноземною мовою, до самоорганізації, активної самодіяльності студента.

Самооцінювання є невід'ємним умінням сучасної людини в процесі пізнання і самопізнання та альтернативним способом оцінки досягнень студентів. Найважливішою метою самооцінювання є підвищення здатності студентів до саморефлексії, що сприяє зростанню питомої ваги самостійності в організації процесу навчання (самонавчання). Одним із найефективніших інструментів, що допомагає розвинути в них здатність до самооцінювання в іншомовному навчанні, можна вважати Європейське мовне портфоліо.

Не менш важливий і факт поширення у ряді західних країн «Європейського мовного портфеля» – документа, що підтверджує рівень володіння іноземною мовою і відіграє важливу роль при вступі на роботу.

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти студенти вищих навчальних закладів повинні володіти іноземною мовою на *рівні С* (Досвідчений користувач), який, у свою чергу, поділяється на *C1* «Effective

Operational Proficiency» (Автономний рівень), названий Трімом¹ «Ефективним володінням/компетенцією» та С2 «Mastery» (Трім: «Глобальне володіння»).

Користувач іноземною мовою, що досяг рівня С1, може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може отримати інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її та зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватися спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки змісту в досить складних ситуаціях.

Користувач іноземною мовою рівня С2 може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів та розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватися швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних із пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватися мовою в суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватися на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання.

Рівень володіння іноземною мовою С1 характеризує ступінь точності, легкості та невимушеного користування мовою, не передбачає досягнення компетенції носія мови або наближену до неї. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти передбачають такі дескриптори для цього рівня: точно передає більш тонкі відтінки значення, вживаючи, зі свідомою правильністю, широкий спектр модифікаційних схем; широко користується ідіоматичними зворотами та колоквиалізмами з усвідомленням конотативного рівня значення; повернення назад і перебудова при зіткненні з труднощами настільки плавні, що співрозмовник ледь-ледь це помічає. Для рівня С2 характерним є доступ до широкого кола мовних засобів, що робить можливою швидку, спонтанну комунікацію. Користувач мови може висловлюватися швидко та спонтанно, майже не докладаючи зусиль. Має великий лексичний запас і добре ним користується, що дає можливість швидко «закрити прогалини» за допомогою інших формулювань. Пошуки виразів або зміни стратегій тут ледь помітні; лише концептуально складний предмет спілкування може перешкодити природному, плавному потоку.

Щоб досягти відповідних рівнів володіння іноземною мовою згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями, на нашу думку, потрібно:

- визначати необхідність оволодіння студентами продуктивними видами мовленнєвої діяльності поряд із рецептивними, які домінували раніше;
- використовувати в навчальному процесі сучасні автентичні матеріали (на жаль, наявні навчально-методичні рекомендації не сприяють стимулюванню інтересу і мотивації до вивчення іноземної мови, студент позбавлений пра-

¹Trim J.I.M. 1978. Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults, Council of Europe.

ва вибору завдань, дуже мало завдань для колективного або групового виконання, недостатньо представлені творчі завдання, не враховуються можливості сучасних засобів комунікації);

- навчати студентів іншомовного спілкування, а не окремих видів мовленнєвої діяльності;

- з метою ефективного вивчення іноземної мови запроваджувати в навчальний процес Європейське мовне портфоліо, що дозволяє зробити процес іншомовного навчання більш прозорим для студентів, допомагаючи їм розвивати їхню здатність до відображення та самооцінювання, таким чином надаючи їм можливість поступово підвищувати свою відповідальність за власне навчання;

- використовувати у процесі навчання іноземних мов новітні ТЗН та комп'ютерні технології.

ВИСНОВКИ. У світлі нових вимог, що пред'являються підприємствами до рівня підготовки фахівця, провідною метою навчання іноземної мови у немовному вузі є формування іншомовної комунікативної компетенції.

Виходячи із зазначеного вище, можна зробити висновок, що ефективність навчання іншомовної комунікативної компетенції забезпечується через:

- 1) актуалізацію рефлексивної діяльності студентів у парних, групових і колективних формах роботи в процесі виконання позааудиторної самостійної роботи;

- 2) організацію позааудиторної самостійної роботи з урахуванням зв'язку навчання з мотивацією студента;

- 3) поетапне виконання завдань комунікативної спрямованості, заснованого на застосуванні автентичних матеріалів (у свою чергу, автентичні навчально-методичні комплекси обирати за такими принципами: різноманітність тематик, жанрів, видів матеріалів; змістовна (інформативна) цінність; наявність та обсяг у матеріалах лексичних одиниць із національно-культурним (соціокультурним та соціолінгвістичним) компонентами; наявність невербального ряду опор; використання ТЗН тощо);

- 4) запровадження в навчальний процес Європейського мовного портфоліо з метою самооцінювання студентів;

- 5) використання у процесі навчання іноземних мов новітніх ТЗН та комп'ютерних технологій.

Список літератури: 1. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. – Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / О.Овчарук. – К.: К.І.С, 2003. – С. 57–81. 2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с. 3. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О.І.Пометун. – К.: Презентація на нараді

Центру тестових технологій 19.10.04. – 10 с. 4. Игна О. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению: Немецкий язык, технический вуз [Ел. ресурс] / О.Игна. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-sotsiokulturnoi-kompetentsii-studentov-na-osnove-autentichnykh-materialov-pri-profe>. 5. Астафуров С. Развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса у студентов-нефилологов: на материале английского языка [Ел. ресурс] / С.Астафуров. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-inoyazychnykh-kommunikativnykh-umenii-peregovornogo-protssesa-u-studentov-nefilolog>. <http://www.dissercat.com/6>. 6. Чичиланова С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы [Ел. ресурс] / С.Чичиланова. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-inoyazychnoi-kommunikativnoi-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-v-prots> . 7. Сенченко В. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів [Ел. ресурс] / В.Сенченко. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Senzenko.php> .

Bibliography (transliterated): 1. Ovcharuk O. KompetentnostI yak klyuch do onovlennya zmlstu osvIti. – StrategIya reformuvannya osvIti v UkraYinI: RekomendatsIYi z osvItnoYi polItiki / O.Ovcharuk. – K.: K.I.S, 2003. – S. 57–81. 2. ZagalnoEvropeyskI rekomendatsIYi z movnoYi osvIti: vivchennya, vikladannya, otsInyuvannya / naukoviy redaktor ukraYinskogo vidannya doktor ped. nauk, prof. S.Yu. NikolaEva. – K.: LenvIt, 2003. – 273 s. 3. Pometun O.I. Kompetentnsniy pIdhId do otsInyuvannya rIvnlv dosyagnen uchnIv / O.I.Pometun. – K.: PrezentatsIya na naradI Tsentru testovih tehnologIy 19.10.04. – 10 s. 4. Igna O. Razvitie sotsiokulturnoy kompetentsii studentov na osnove autentichnyih materialov pri professionalno-orientirovannom obuchenii inoyazyichnomu obscheniyu: Nemetskiy yazyik, tehnicheskiy vuz [El. resurs] / O.Igna. – Rezhim dostupu: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-sotsiokulturnoi-kompetentsii-studentov-na-osnove-autentichnykh-materialov-pri-profe>. 5. Astafurov S. Razvitie inoyazyichnyih kommunikativnyih umeniy peregovornogo protssesa u studentov-nefilologov: na materiale angliyskogo yazyika [El. resurs] / S.Astafurov. – Rezhim dostupu: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-inoyazychnykh-kommunikativnykh-umenii-peregovornogo-protssesa-u-studentov-nefilolog>. 6. Chichilanova S. Formirovanie inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov tehnicheskogo vuza v protsesse vneauditornoy samostoyatelnoy raboty [El. resurs] / S.Chichilanova. – Rezhim dostupu: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-inoyazychnoi-kommunikativnoi-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-v-prots>. 7. Senchenko V. Formuvannya InshomovnoYi komunIkativnoYi kompetent-

sIYi studentIv vischih tehnlchnih navchalnih zakladIv [El. resurs] / V.Senchenko. – Rezhim dostupu: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Senzenko.php>.

В.Г. Булгакова

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НА-
ВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

У статті висвітлюється проблема слабкої іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей. Обґрунтовується необхідність комплексного підходу до вивчення іноземних мов, указуються шляхи оволодіння іноземною мовою студентами-нефілологами рівня С відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

В.Г. Булгакова

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕ-
ТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОС-
ТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье освещается проблема слабой иноязычной подготовки студентов технических специальностей. Обосновывается необходимость комплексного подхода к изучению иностранных языков, указываются пути овладения иностранным языком студентами-нефилологами уровня С в соответствии с Общеєвропейскими рекомендациями языкового образования.

V. Bulgakova

**STUDENTS OF UNPHILOLOGICAL SPECIALITIES OF HIGHER
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF EDUCATION HAVE FORMING
OF FOREIGN COMMUNICATIVE JURISDICTION**

In the article a problem of insufficient foreign language preparation of students of technical specialties is highlighted. The necessity of introduction of complex approach to learning foreign languages is grounded. Some ways of learning foreign languages by students of non-philological departments to C level of CEF are shown.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2012

УДК 378

*Єршова О.М
м. Харків, Україна*

ГЕНЕЗИС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ-ДИЗАЙНЕРА

Вступ. Підготовка фахівців-дизайнерів невід'ємно пов'язана насамперед із економічним і соціальним розвитком. В сучасних умовах, для яких хара-

ктерний невидимий динамізм у всіх сферах життя, проблема оптимального отримання професійних знань, умінь і навичок особливо важлива. Більшість сучасних шкіл вітчизняного та зарубіжного дизайну виходять з того, що в процесі навчання вирішальне значення набувають не стільки оволодіння приватними знаннями та вміннями, скільки здатність їх інтеграції на високому професійному рівні, що вказує на необхідність формування цілісних пізнавальних структур особистості.

В стрімкому суспільстві, яке розвивається спостерігаються труднощі в процесі опанування різноманітності професійних прийомів спеціалістами на виробництві. Зміни, які відбуваються у цьому ж суспільстві, потребують не тільки постійного поповнення об'єму знань і умінь, але також їх оптимального засвоєння і організації робочого часу, місця, технічних процесів, зберігаючи при цьому індивідуальність.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Історичні й теоретичні аспекти організаційно-педагогічних засад функціонування мистецьких навчальних закладів, а також умови їх виникнення висвітлено у працях Н.Б. Гонтаровської, Г.Є. Гребенюка, В.О. Радкевич, Д. Нельсон, Г.Г. Курьєрова та ін. [6, 7].

Теоретико-методичну специфіку професії дизайнера і процедурні аспекти дизайн-проектування розкрили у своїх наукових працях В.Ф. Рунге та В.В. Сеньковський. Великого значення вони надають теоретичній підготовці студентів дизайнерських спеціальностей, метою якої є ретроспективний розгляд концепцій дизайну, у тому числі формоутворення предметного оточення і навколишнього середовища, осмислення їх ролі в комплексному підході до формування матеріально-художньої культури, а також вивчення методів передпроектного аналізу, проектних досліджень, методики і засобів дизайн-проектування [9].

Мета статті. В даній статті розглянути шляхи розвитку дизайнерської освіти та історію створення світових навчальних закладів по даному фаху, а також зміни в освіті, які виникали в період с кінця XIX по XX століття. Вивчено систему підготовки дизайнерів в країнах Європи, США та в Радянському Союзі. Також автором розглядається виникнення і розвиток перших шкіл дизайну, таких як Баухауз та ВХУТЕМАС.

Дизайн – один із самих молодих видів проектно-художньої діяльності. Його історія бере свій початок на межі XIX і XX століть, коли після тріумфальної ходи багатьма європейськими країнами революції були створені всі необхідні умови для зародження та розвитку нової сфери художнього формоутворення масових індустріальних виробів. Початківцями дизайну стали архітектори та художники, які прийшли в індустріальне суспільство і які не злякались займатися новою і невідомою для себе справою, ще не сформованою, але привабливою своєю незвичністю і новизною.

В XIX столітті гостро позначились проблеми матеріальної культури, у зв'язку з нарощуванням продукції промислового виробництва. Перед мистецтвом, промисловістю та наукою стояла задача розв'язання протиріч у наступаючої епосі промислового виробництва. Це потребувало підготовки фахівців, які поєднували у собі знання, практичні вміння і загальні гуманітарно-художні цілі.

Ці принципи сформулював Г. Земпер у своїй праці “Наука, промисловість і мистецтво”. Вони були закладанні в навчальну програму Саут-Кенсингтонського коледжу, відкритого в 1852 році [4]. Рух за відродження ремесел та підготовка фахівця в області матеріальної культури – художника-прикладника, звідки бере свій початок дизайн і дизайнерська освіта, отримали в Великобританії державну і суспільну підтримку.

Цей рух також охопив у другій половині XIX століття країни континентальної Європи – почали відкриватися школи прикладного мистецтва, де вивчення ремесел підіймається до рівня витончених мистецтв. А у 1825 році в Росії С. Строганов відкрив школу малювання у відношенні мистецтв і ремесел. З середини XIX століття в Європі відродження ремесел набуває державного рівня. Але шляхи відродження ремесел шкіл прикладного мистецтва і промисловості розходилися – промисловість індустріалізувалась, а школи намагались зберегти національні традиції в мистецтві. Навчання у таких школах проводилось в традиціях ремісництва, переважали наочні методи.

Зміни, які відбуваються в період модерна, коли дизайнери припинили наслідувати історичним стилям минулого описуються в праці Х. Ратцка, Р. Розентанталь “Історія прикладного мистецтва нового часу” [9, с.39]. У підготовку художників предметного мистецтва вводять зміни на основі вивчення композиції і психології зорового сприйняття, описані в книгах У. Крейна “Основи дизайну” та “Лінія і форма”. У англійській школі дизайну відчувається прагнення до почуттєвого сприйняття форми, пошуку виразності. Засновниками дизайнерської освіти в Німеччині були Петер Беренс і Анри Ван де Вельде. Пропедевтичні курси берлінської школи давали вчення про кольори, пропорції, лінійні композиції, які зустрічаються в природі. У 1907 році в Німеччині відкривається Веркбунд і навчання виходить із ремісничих кустарно-цехових традицій та починає орієнтуватися на промисловість.

Вплив модерну торкнувся і Строгановського училища. Намітилась спроба систематизувати художню освіту та забезпечити випуск кваліфікованих фахівців для промисловості. Було введено багато нових дисциплін.

Модерн намагався упорядкувати навколишній світ, побудувати в єдиному стилі все оточення, культивував почуття цілісності. Таким чином він підготував підґрунтя для майбутнього дизайнерського мислення – нерозривність і взаємопроникнення функціонального і естетичного. Перед школами прикладного мистецтва постала проблема подальшого поєднання промислової і художньої творчості. Дизайнерська освіта закладалась в області образотворчого мистецтва, ху-

дожньої гуманітарної культури. Технократична культура диктувала такі цінності, як пріоритет розуму над почуттями, техніки на мистецтвом, функції над формою. Дизайн періоду 20-30-х років характеризувався як «класичний функціоналізм».

В 20-ті роки ХХ століття існували дві яскраві школи: ВХУТЕМАС (Высшие художественно-технические мастерские (Виші художньо-технічні майстерні)) у Росії та Баухауз у Німеччині. Позиція цих навчальних закладів була направлена на пошук нових методів, на зміст навчання, на виховання нового художника, який міг би перетворити навколишнє середовище в світ для людини. В ці роки підійшли до необхідності розробки метода дизайну – проектування. Проектування носило реальний характер, але не тільки створення побутових речей було його метою. Єдина методологічна проблема, яка поєднувала весь навчальний процес від проектування житлової кімнатки і її устаткування до містобудівних завдань та пошуку єдиних композиційних закономірностей. Були підняті питання “об’єктивних методів” викладання. “Об’єктивність” полягала в тому загальному, що об’єднує методи навчання різних художніх дисциплін.

У ВХУТЕМАСі навчали виготовленню утилітарних речей і бачили можливості художника як організатора виробництва. А в Баухаузі на основі співпраці з промисловістю вперше прийняли той факт, що промислове виробництво потребує художнього конструювання, яке було б зосереджено не на окремому предметі, а організовано як система [3, с.85].

У період функціоналізму відбувається перехід від художньої підготовки до технічної. У цьому полягає негативна його риса. Але існує і позитивна сторона функціоналізму, а саме своєю соціально-функціональною спрямованістю цей період сприяв подальшому розвитку професії. Функціональність, конструктивність, проектність в вирішенні творчих задач змінили уяву про професію дизайнера та методи навчання.

Д. Нельсон у праці “Проблеми дизайну” період 30-40-х років називає періодом “комерційного дизайну”, кризисним для європейського дизайну. Центр дизайнерського навчання змістився в Америку, де спочатку дизайн був орієнтований на комерційну мету, і у майбутніх фахівців виховували стійкість до колізій ринку [7].

Після війни в усьому світі були потрібні нові дизайнерські кадри. Але в Радянському Союзі, у зв’язку з проблемою відновлення зруйнованого війною народного господарства, цей процес запізнювався. У всіх економічно розвинутих країнах дизайн зливався з промисловим виробництвом. В кожній країні, завдяки економічним умовам і національним традиціям сформувалися свої моделі дизайну, які визначили методи підготовки спеціалістів. А у зв’язку із створенням Міжнародної Асоціації Дизайну (ICSID – International Centre for Settlement of Investment Disputes, 1957 рік), всі питання з теорії дизайну отримали обговорення на міжнародному рівні.

Г.Г. Кур'єрова у своїй праці “Італійська модель дизайну” вказує, що для післявоєнного дизайну характерним стало жорстке розмежування з прикладним мистецтвом, він визначався як промисловий дизайн і як проектна діяльність [6, с. 31]. Професія орієнтується на науку та промисловість. Методом, визначаючим статус професії дизайнера було проектування, а областю діяльності – предметний світ. Методологія дизайну була направлена на пошук ідеальної основи проектної діяльності, а саме на розвиток дизайну, філософії проектного мистецтва.

У 50-ті роки ХХ століття методом проектування став раціонал-функціоналізм. Проектна установка методу раціонал-функціоналізму зводилася до віри у безумовну могутність людського розуму і точного знання, в закономірність технічного прогресу.

Ця система дизайнерської освіти 50-60-х років закладалась у школах промислового дизайну. У зв'язку з відсутністю єдиної думки з приводу концепції дизайну неможливо було виробити єдині методи, цілі та принципи дизайнерської освіти. Спроба в навчанні проектуванню провести строгий метод раціонал-функціоналізму, позначили для дизайну проблему: співвідношення суб'єктивного і об'єктивного, образного та проектного, художнього і логічного.

У цей період у навчанні дизайну основна увага приділяється науковій і інженерно-технічній підготовці, а художньо-образне осягнення форми уходить на другий план. У Європейських школах художні дисципліни не носили риси цілеспрямованого розвитку творчого мислення студента-дизайнера, вважалось, що досконала форма може бути представлена у вигляді математичної формули. Для раціонал - функціоналізму це і є влада розуму над почуттями, абсолют.

У кінці 60-х на початку 70-х років – спостерігається криза раціонал-функціоналізму. Дизайн виходить із жорстких рамок нормативності, набуває рис більш гуманітарного підходу. Подальший розвиток професії бачиться через університетську модель освіти, тобто єдність мети, загальне професійне мислення, міжпредметний зв'язок .

В 1960 р. у Венеції, в 1962 р. – у Флоренції, в 1964 р. – у Римі були створені школи промислового дизайну, орієнтовані на широку підготовку дизайнерів для промисловості. Були організовані Вищі курси у Флоренції – підготовку художників-керамістів, в Урбіно і Пармі – поліграфічна школа, яка мала велике значення для становлення італійського дизайну. Так, у Флоренції в архітектурному інституті зародився “радикальний дизайн”, в Неаполітанському архітектурному інституті був покладений початок розгортання концепції “проектування”. Несподівано італійський дизайн перетворився в одного з лідерів світового дизайну. Роздвоєність проектною свідомості загострюється в «радикальному русі» до межі, немовби відображаючи реальний розкол у культурі між емоційним і раціональним, між двома моделями культури, передбачуваного майбутнього. “Радикальний дизайн” зміг поставити ключові проблеми дизайну, а саме проблему відповідності моделі та дійсності і проблему професійної етики.

Цей період характеризується відмовленням від раціонал-функціоналізму і пошуком свободи проектної творчості. Дизайн перетворюється у змішану форму напрямів мистецтва 60-70-х років поп-арта, оп-арта, кінетичного мистецтва. Багато шкіл дизайну, які не оправдали принципи раціонал-функціоналізму, закрились.

Незважаючи на широке розповсюдження в Європі в 60-70-і рр. поп-дизайну і радикальних його форм в Німеччині, у промисловості, інститутах та вищих навчальних закладах продовжували дотримуватися функціональних догм "Доброї форми". Проте вже в 70-і рр. функціоналізм стали витісняти більш багатими і барвистими формами. Дизайн в Іспанії в 60-70-х рр. перебував під впливом німецької "гарної форми". У 80-ті тут стався також поворот від функціоналізму, багато в чому, під впливом радикального італійського дизайну.

Початок 80-х років це вихід із десятиліття кризи творчої свідомості, коли творчий потенціал був подавлений коливаннями, рефлексією, скептицизмом, критицизмом. Формою виходу із цього стану був "Новий дизайн". У книзі "Дизайн на заході" зазначається, що сталося перенесення акценту з проектного моделювання, з конструктивного пафосу на аналіз, рефлексію засобів, цілей, прийомів, методів, критеріїв проектною творчості на гносеологічний потенціал проектного мислення. Дизайн зближується з мистецтвом в осягненні образів навколишнього світу. Звертається до образотворчого мистецтва як засобу проектних уявлень – образів майбутнього.

Після Великої Вітчизняної війни на початку 60-х років у Радянському Союзі сформувалась спеціальна наука "технічна естетика" як окрема галузь загальної естетики, що стала методологічним підґрунтям усіх видів дизайну. В ті ж роки в Москві було створено Всесоюзний науково-дослідний інститут технічної естетики (ВНДІТЕ) з двома філіями в Україні: у Києві та Харкові, і на цей час припадає систематична підготовка фахівців. Промислова орієнтація регіонів, їх культурні традиції, конкретні умови ВНЗ визначили як специфіку шкіл дизайну, так і форми його становлення в педагогічних концепціях.

А.Г. Роземблюм у своїй праці "Художник в дизайні. Досвід праці Центральної навчально-експериментальної студії художнього проектування на Сенерже" відмічає, що характерною рисою дизайну в нашій країні було те, що він формувався не як професія, а як рух. "Йшли взаємопересічні процеси формування практики дизайну, теорії дизайну (випереджаючої практику, за відсутністю останньої), методики дизайну і дизайн-освіти", – зазначається у книзі "Дизайн в вищій школі" [8, с. 150].

Художнє конструювання, як тоді у 60-ті роки називали дизайн, відобразило вимоги промисловості. Вступ СРСР у 1965 році в Міжнародну Асоціацію Дизайну, активне теоретичне засвоєння досвіду закордонного дизайну сприяли функціональній орієнтації радянського дизайну 60-70-років. "Функціонально-ергономічний дизайн, виступаючи у якості універсального методу проектуван-

ню, створював видимість єдиної методичної бази в підготовці художника-конструктора”, – пише В.Ф. Рунге, В.В. Сенковський [10, с. 66].

Ця програма, яка була створена на основі «функціонально-ергономічного» дизайну, проіснувала до 80-х років. Але з часом перетерпіла суттєві зміни, що дозволяє тепер говорити про Харківську, Московську і Свердловську школи дизайну.

У програмі підготовки фахівців за спеціальністю «Промислове мистецтво» у 60-ті роки визначилось чотири блоки дисциплін. Це проектування і виробниче навчання, художньо-композиційні, гуманітарні і технічні дисципліни. Усі ці цикли підготовки фахівців представлені у рівній кількості та їх співвідношення відображало художньо-конструкторський напрямок. Художньо-композиційний цикл дещо переважав над іншими, що свідчить про підготовку дизайнерів, притаманну вітчизняній системі. В методику навчання дизайну з самого початку закладався художньо-образний підхід у вирішенні задач промислового дизайну. Це можливо побачити на прикладі Харківської школи дизайну – у Харківському художньо-промисловому інституті (ХХПІ, нині ХДАДМ – Харківська академія дизайну і мистецтв) [11].

У 80-ті роки починається перехід до системного проектування в дизайні, обґрунтовується теоретична концепція «системного дизайну». Проектування з художнього конструювання об'єктів виходить на проектування цілісно-структурних об'єктів в сукупності предметно-просторових систем та процесів діяльності, що в них здійснюються в них. Метод художнього конструювання, що становив сутність професії, не забезпечував розширену область діяльності і увійшов в систему методів проектування дизайну, і спеціальність “Промислове мистецтво” стала визначатися як “Дизайнер”. У навчанні дизайну розглядається можливість введення методів професійного дизайну в навчальний процес.

У зв'язку з освоєнням у 80-х роках вітчизняним дизайном методу дизайн-програм, з'явилася потреба у фахівцях, підготовлених до інших умов роботи, які були б здатні виконувати завдання, які раніше не стояли, і для яких спеціальної підготовки в умовах ВНЗ не передбачалося. На сторінках професійного журналу дизайнерів СРСР “Технічна естетика” піднімаються проблеми дизайнерської освіти. Так С.А. Гаріб'ян і А.А. Мещанінов у статті “Вимоги виробництва до підготовки дизайнерів” поряд з важливістю приведення навчальних програм з усіх дисциплін відповідно до цілей і завдань сучасного дизайнерського проектування, відзначають ряд вимог щодо змісту проектної роботи, які повинні враховуватися в навчанні фахівця-дизайнера. Вони вказують, що «зміст проектної роботи в минулому складали проблеми “формального” формоутворення, гармонізації композиції об'єкта на основі принципів рішень, вже розроблених промисловістю»[1, с. 12 - 13]. На сучасному етапі суспільного розвитку необхідність створення принципово нових, прогресивних проектних рішень висуває на перший план підвищення ролі проектного задуму, концептуального проекту, засно-

ваного на осмисленні діяльності суб'єкта в її функціональному, соціальному і культурному контекстах.

Така методична орієнтація вимагала підвищеної уваги до цілепокладання навчально-проектної діяльності, до вироблення критеріїв оцінювання навчальних проектів, адекватних новим проектним завданням і стимулюючих формування у студентів в першу чергу здатності до створення і переоцінки певної системи цінностей як неодмінної умові генерування проектної концепції.

Складна орієнтація професійної підготовки актуалізувала тему професійного мислення дизайнера і проблему його формування у ВНЗ. На початку 80-х років ХХ століття автори публікацій ще не дають якогось визначення професійного мислення і характеризують його як аналітичне мислення в рішенні проектних завдань.

Значний внесок у розробку теоретичної бази дизайну вніс О.І. Генісаретський, розглянувши його в контексті проектної культури. Дизайн був вивчений поряд з іншими видами проектного творчості – архітектурного, інженерного, соціального проектування. Було показано, що “специфічною формою реалізації проектної діяльності в рамках проектної культури є здатність проектного уяви, в рамках якої поняття “проект” зближується з поняттям “задум”, а процес проектування операціоналізується в термінах “Концептуалізація проектного задуму”. О.І. Генісаретський вказує, що “вихідний імпульс до проектування живиться турботою про ціннісну достовірність існуючого способу життя і реалізується в побоюваннях за можливість втрати отриманих з минулого і існуючих благ або сподіваннях на досягнення кращого в майбутньому” [2, с. 10]. Він вводить поняття “проектного образу”, що є задумом про майбутній стан життя. Проект розглядається як образ, що передбачає бажаний стан якоїсь частини життєвого середовища, щодо якої доказово визнано можливість та доцільність його практичного досягнення» [2, с. 11].

Аналізуючи методичні матеріали Харківського художньо-промислового інституту “Харківська школа дизайну. Досвід підготовки дизайнерів в Харківському художньо-промисловому інституті за 1992 рік, можемо відмітити, що на порядку денному постали питання методології проектного мистецтва і формування відповідного типу мислення майбутніх спеціалістів” [11, с. 22]. Професійне мислення визначається як “проектно-образне”, що означає володіння проектним образом, являє собою “аналітичний, глибинний погляд на предмет розробки, їх місце і роль в загальній системі культури і життєдіяльності людини” [11, с. 24]. Проектно-образне мислення передбачає вміння включатися в реальний механізм формування “образу життя”. Професійне (проектно-образне) мислення розглядається як системне утворення, яке формується в процесі природно-наукових, технічних, проектних та художніх основ навчання.

Велике значення в навчанні студента-дизайнера отримує питання засобів формування професійних знань і умінь. Так, наприклад, І.А. Спичак розглядає

систему необхідних навичок і умінь у підготовці художників-конструкторів, яка враховує специфічну спрямованість навчання прикладному (не академічному) малюнку і спрямована на їх використання в навчанні проектуванню. В.Г. Іоффе пропонує теоретичні методи активізації процесу проектування, так званий «Метод полярних проб в художньому конструюванні» [5, с. 16 - 18]. Даний метод заснований на теоретичному пошуку проектних рішень, в основу якого закладено ідею використання “принципу поляризації” варіантів смислового змісту дизайнерського рішення. Однак для початкового ступеня навчання велике значення має комплексне використання проблемних практичних і теоретичних методів навчання, які активізують творче мислення.

Висновок

Отже, комплекс вищезазначених організаційно-педагогічних засад забезпечує з одного боку якісну підготовку майбутніх фахівців з дизайну, підвищує рівень їхньої мотивації навчання, оволодіння художніми прийомами проектування та виготовлення виробів, а з другого боку сприяє підвищенню рівня методологічної і технологічної культури, методичної та професійної компетентності викладачів, майстрів виробничого навчання.

Вивчення генезису підготовки фахівців-дизайнерів показує, що їх розвиток був тісно пов'язаний із соціальною значимістю дизайну, розробкою його методологічної бази.

Подальший розвиток дизайнерської освіти полягає у відкритті нових шкіл, невід'ємному зв'язку з промисловістю і, що саме найважливіше, приділяти увагу насамперед розвитку професійного мислення дизайнера.

Список літератури: 1. Гаріб'ян С.А., Мещанінов А.А. Вимоги виробництва до підготовки дизайнерів. //Гаріб'ян С.А., Мещанінов О.А. Технічна естетика, 1982, № 5. 2. Генісаретський О.І. Проблеми дослідження та розвитку проектно-ї культури дизайну. Автореф. дис на пош. н. ст. канд. мистецтв. // Генісаретський О.І., Москва, 1988.-22с. 3. Гропіус В. Межі архітектури / Гропіус В., Москва: Мистецтво, 1971. - 286с. 4. Земпер Г. Практична естетика / Земпер Г., Москва: Мистецтво, 1970. - 319с. 5. Іоффе В.Г. «Метод полярних проб в художньому конструюванні». / Іоффе В.Г., Технічна естетика, 1984, № 11. 6. Курьерова Г.Г. Італійська модель дизайну. / Курьерова Г.Г., Москва, ВНДІТЕ, 1993.-154с. 7. Нельсон Д. Проблеми дизайну / Пер. з англ. / Нельсон Д, Москва: Мистецтво, 1970. -207с. 8. Ратцка Х., Розенталь Р. Історія прикладного мистецтва нового часу. (Пер. з англ.). / Ратцка Х., Розенталь Р., Москва: Мистецтво, 1971. - 223 с. 9. Роземблом А.Г. Художник в дизайні. Досвід праці Центральної навчально-експериментальної студії художнього проектування на Сенерже./ Роземблом А.Г., 334с. 10. Рунге В.Ф., Сенковський В.В. Основи теорії та методології дизайну. / Рунге В.Ф., Сенковський В.В. . Москва: ПРЕСС, 2001.-252 с. 11. Харківська школа дизайну. Досвід підготовки дизайнерів у Харківському художньо-промисловому інституті., М.: ВНДІТЕ, 1992.-116 с.

Bibliography (transliterated): 1. Garlbyan S.A., Meschaninov A.A. Vimogi virobnitstva do pldgotovki dizayneriv. //Garlbyan S.A., Meschaninov O.A. Tehnichna estetika, 1982, # 5. 2. GenIsaretskiy O.I. Problemi doslidzhennya ta rozvitku proektnoyi kulturi dizaynu. Avtoref. dis na posh. n. st. kand. mistetstv. // GenIsaretskiy O.I., Moskva, 1988.-22s. 3. Gropius V. Mezhl arhitekturi / Gropius V., Moskva: Mistetstvo, 1971. - 286s. 4. Zemper G. Praktichna estetika / Zemper G., Moskva: Mistetstvo, 1970. - 319s. 5. Ioffe V.G. «Metod polyarnih prob v hudozhnomu konstruyuvanni». / Ioffe V.G., Tehnichna estetika, 1984, # 11. 6. Kurerova G.G. Itallyska model dizaynu. / Kurerova G.G., Moskva, VNDITE, 1993.-154s. 7. Nelson D. Problemi dizaynu / Per. z angl. / Nelson D, Moskva: Mistetstvo, 1970. - 207s. 8. Rattska X., Rozental R. IstorIya prikladnogo mistetstva novogo chasu. (Per. z angl.). / Rattska X., Rozental R., Moskva: Mistetstvo, 1971. - 223 s. 9. Rozemblyum A.G. Hudozhnik v dizayni. Dosvid pratsi Tsentralnoyi navchalno-eksperimentalnoyi studiyi hudozhnogo proektuvannya na Senezhe./ Rozemblyum A.G., 334s. 10. Runge V.F., Senkovskiy V.V. Osnovi teoriyi ta metodologiyi dizaynu. / Runge V.F., Senkovskiy V.V. . Moskva: PRESS, 2001.-252 s. 11. Harkivska shkola dizaynu. Dosvid pldgotovki dizayneriv u Harkivskomu hudozhno-promislovomu InstitutI., M.: VNDITE, 1992.-116 s.

О.М. Ершова

ГЕНЕЗИС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ-ДИЗАЙНЕРА

Автором визначено комплекс організаційно-педагогічних засад, що забезпечує якісну підготовку майбутніх фахівців з дизайну, підвищує рівень їхньої мотивації навчання, сприяє підвищенню рівня методологічної і технологічної культури, методичної та професійної компетентності викладачів, майстрів виробничого навчання.

У статті зазначено вивчення генезису підготовки фахівців-дизайнерів, що показує тісний зв'язок розвитку фахівців та соціальною значимістю дизайну, роботою його методологічної бази.

О.М. Ершова

ГЕНЕЗИС ПОДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТА-ДИЗАЙНЕРА

Автором определенно комплекс организационно педагогических принципов, которые обеспечивает качественную подготовку будущих специалистов по дизайну, повышает уровень их мотивации обучения, способствует повышению уровня методологической и технологической культуры, методической и профессиональной компетентности преподавателей, мастеров производственной учебы. В статье отмечено изучение генезиса подготовки специалистов-дизайнеров, что показывает тесную взаимосвязь развития специалистов и социальной значимости дизайна, разработкой его методологической базы.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2012

УДК 378

*О.І. Панченко
м. Харків, Україна*

ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ- ІНОЗЕМЦІВ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Актуальність та доцільність дослідження. Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції й збережено розмаїтість.

Зміст освіти може бути обмежений стандартами регіону, країни, всього світу, але одним із головних завдань освіти – є підготовка молодого конкурентоспроможного покоління.

Культурне середовище України для студентів-іноземців дуже незвичне, адже кожен студент є представником іншої країни із іншими звичаями і нормами. Проте саме в процесі навчання і виховання людина знаходить соціокультурні норми, що мають історичне значення для розвитку цивілізації, суспільства і людини [9]. Освітнє середовище, до якого потрапляють студенти-іноземці, різниться від того, до якого вони звикли на Батьківщині. Освітнє середовище є форма єдності людей, а саме – суб'єктів навчання, яка утворюється в результаті їх спільної діяльності в освіті. Взаємодія викладача і студента значно полегшує процес навчання. Саме це викликає інтерес до подальшого дослідження факторів, що впливають на взаємодію, а в подальшому і на ефективність організації навчального процесу при підготовці студентів-іноземців у технічному ВНЗ.

Метою дослідження є розкриття сутності і вагомості факторів, що впливають на ефективність організації вивчення дисципліни «Нарисна геометрія» студентами-іноземцями на базі Національного аерокосмічного університету ім. М.С. Жуковського «ХАІ».

Останнім часом відзначається зростання кількості іноземних студентів в Україні, що обумовлює і зростання уваги дослідників до проблем, пов'язаних з удосконаленням їх підготовки.

Різні аспекти підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах вивчали українські та зарубіжні дослідники: Н. Булгакова, А. Крайнова, Л. Куришева, Л. Левчук, Л. Мазітова, О. Малихін, Н. Маяцька, С. Мордас, О. Резван, Л. Рибаченко, О. Степаненко, В. Тарасенко, Н. Терещенко, Л. Хаткова та інші.

Автори визначають недоліки, характерні для сучасної системи підготовки іноземних громадян в Україні, головними серед яких є: відсутність державної програми розвитку співробітництва із зарубіжними державами в галузі освіти, в якій би максимально було враховано інтереси усіх країн; відсутність угод між Україною та іншими країнами щодо взаємного визнання документів про освіту; недостатня обґрунтованість програмно-методичного забезпечення підготовки спеціалістів для зарубіжних країн; недостатнє використання зарубіжного досвіду в справі підготовки іноземних студентів тощо [1].

Теоретичні і практичні аспекти вивчення проблеми впливу середовища на особистість людини знаходять своє віддзеркалення в роботах психологів К. Абульханової-Славської, Ю. Абрамової, І. Зимової та інших.

Проте поза увагою дослідників залишається вплив окремих факторів на успішність організації вивчення дисциплін, зокрема «Нарисної геометрії», з урахуванням ментальних, психофізіологічних особливостей, адаптації до навчально-виховного процесу, рівня підготовки та готовності до навчально-виховного процесу в Україні, що забезпечить успішне вивчення навчальної дисципліни і сприятиме розкриттю особистісного потенціалу майбутнього фахівця.

Основна частина роботи. Підготовка іноземних студентів посідає чільне місце серед пріоритетних напрямів освітньої політики розвинутих країн світу. Лише зараз ми стаємо свідками й учасниками роботи з відродження цілісної системи підготовки спеціалістів для закордонних держав.

Входження України в європейський освітній простір означає для системи освіти України вирішення глобального завдання формування нового мислення, здатного до толерантності і безконфліктної взаємодії з представниками інших культур, до розуміння і усвідомлення своїх дій та їх можливих наслідків.

Завдання викладача усіх часів було і є – навчити, допомогти, підготувати, сформувати нове творче покоління. А проблема полягає в тому, як організувати навчальну діяльність, щоб студенти не лише поглинали потік інформації, що дається викладачем, але й розуміли, оцінювали цю інформацію. Врахування факторів впливу на ефективність організації вивчення будь-якої дисципліни відіграють при такому підході вирішальну роль. Особистість студента-іноземця, розуміння його, як індивідуальності – є запорукою успішної організації навчально-виховного процесу в умовах українського освітнього простору.

Проблемам розвитку і реалізація особистісного потенціалу присвячені труди таких вчених як Б. Братусь, Н.Ковальова, Н.Кузьміної, С.Степанова, І. Кучерявого, проблемам гуманізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні присвятили свої труди – К. Абульханова-Славська, С. Якиманська, В. Ляудис та інших.

Кожен студент-іноземець, що приїжджає на навчання до України, стикається з однаковими труднощами – інша мова, інша культура, інші люди з іншими звичками, нове освітнє середовище. І саме складне, на думку студентів, у перший рік життя і навчання в Україні – це адаптація. Успішній адаптації до навчання, до вивчення дисциплін, а в подальшому, реалізації особистісного потенціалу майбутнього фахівця сприяють сприятливі педагогічні умови. Адже саме від педагогів, з якими стикаються студенти на першому курсі залежить враження про Україну і про систему освіти в ній. На думку студентів, самим ідеальним «прискорювачем» адаптації є створення атмосфери «доброго дому», де кожен студент-іноземець зможе знайти себе [3].

Освітнє середовище, на думку С. Дерябо, являє собою сукупність всіх можливостей навчання і розвитку особистості, можливостей як позитивних, так і негативних. Він вважає, що психолого-педагогічна компонента є основною [4]. На думку В. Рубцова, освітнє середовище – це форма співробітництва (комунікативна взаємодія). Ю. Мануйлов доводить, що освітнє середовище створює умови, базу (матеріальні та духовні блага, інформаційне поле і таке інше) для задоволення потреб суб'єкта, здійснення його діяльності; середовище опосередковує свідомість, поведінку суб'єкта; є умовою реалізації отриманих знань, сформованих умінь, самореалізації. На думку вченого, середовище формує особистість, її потреби, впливає на формування інтересів, мотивів, тощо [3]. Ми поділяємо твердження цих вчених у своїй роботі. Слід підкреслити, що ми здатні створити це середовище разом із студентами, враховуючи можливі фактори впливу на успішну організацію вивчення дисциплін студентами-іноземцями.

Аналізуючи свій власний досвід викладання студентам-іноземцям і теоретичні положення можна визначити такі *фактори, що впливають на ефективність організації навчального процесу при підготовці студентів-іноземців у технічному ВНЗ* :

Використання комунікативної функції педагогіки, яка спрямована допомогти налагодженню контакту між студентом і викладачем. Метою є успішне вирішення педагогічних завдань з підготовки студентів-іноземців на початковому етапі професійної підготовки. З моменту знайомства на перших заняттях викладач повинен визначити на скільки аудиторія готова до встановлення контакту і початку навчання. Зробіть це вкрай необхідно, а можливо це тільки за умови, якщо викладачеві притаманні здібності до ідентифікації, певна чутливість до виявлення індивідуальних особливостей студентів, добре розвинена інтуїція. У кожного студента існує своя уява про світ, свій життєвий досвід, який сформований у іншій країні. У таблиці наведені головні особливості різноманітних регіональних груп студентів і специфіка педагогічного спілкування з ними (табл.1) [13].

Недостатнє знання людини, поверхнєве і неповне розуміння її цінності є однією з головних причин дегуманізації людських відносин у всіх сферах суспільного життя, і, зокрема, в освіті. Сучасне розуміння студента-іноземця, як особистості, є вищим проявом людського в людині. Кожна людина має можливість стати особистістю, але не кожна нею стає в дійсності. Один з найактивніших дослідників особистості Б. Братусь вважає, що людську сутність треба добути, людиною треба стати.

Таблиця 1.

Головні особливості різноманітних регіональних груп студентів
І специфіка педагогічного спілкування з ними.

Регіональні групи	Головні особливості	Специфіка педагогічного спілкування
Африканські студенти (англомовні)	<ul style="list-style-type: none"> • схильність до більш повільного навчання і засвоєнню нових понять; • підвищена реакція на «небезпеку»; • інтенсивне внутрішнє життя, мрійливість, думки про зміст життя 	<ul style="list-style-type: none"> • відкритість і делікатність у спілкуванні; • не рекомендується застосовувати демократичний стиль спілкування; • необхідно вести бесіди щодо змісту життя; • особлива увага до розвитку навиків самоорганізації и дисципліни
Африканські студенти (франкомовні)	<ul style="list-style-type: none"> • Відкритість, контактність; • Схильність до тривожності; • Брак самоконтролю 	
Студенти Латинської Америки	<ul style="list-style-type: none"> • практичність, реалістичність; • більш повільне засвоєння знань; • відкладання вирішення неприємних питань «на потім» 	<ul style="list-style-type: none"> • дана група студентів має «відкриту душу, але закритє серце»; • допомога у рішенні складних та неприємних питань
Студенти Південно-Східної Азії	<ul style="list-style-type: none"> • сильно розвинене абстрактне мислення; • висока моральність і гарна поведінка; • високий рівень самоконтролю і дисципліни; • замкнутість і неконтактність, впертість; • спокійне сприйняття змін; • контроль своїх емоцій, дисциплінованість; • спостереження за своєю репутацією 	<ul style="list-style-type: none"> • можливий диспут зі складних питань дисципліни; • рекомендується задавати питання для розмірковування; • активне використання у навчанні самостійних видів робіт; • використання морально-етичної мотивації; • мотивація особистісних досягнень

Студенти арабських країн Близького Сходу	<ul style="list-style-type: none"> • відкритість, інтерес до інших людей; • відсутність страху критики; • недисциплінованість, конфліктність, роздратованість 	<ul style="list-style-type: none"> • акцент на дискусії в процесі навчання; • спокій і делікатність у спілкуванні; • розвиток навичок самодисципліни
--	--	---

Отже, дуже важливим є *розуміння на звичаях країни, з якої приїхали студенти, прояв рівних дружніх відносин з усіма студентами групи, знання і врахування викладачем соціально-психологічних особливостей студентів-іноземців, що є представниками різних етнографічних груп.*

Спостерігаючи за студентами-іноземцями на базі Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ» була виявлена значущість емоційного зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Рівень розуміння і глибина засвоєння навчального матеріалу студентами-іноземцями та їхнє ставлення до нього перевіряється по поведженню, різним реакціям окремих студентів чи групи в цілому. Аналізуючи реакцію студентів викладач має можливість правильно реагувати на неї і при необхідності корегувати процес вивчення дисципліни. Це можна зроби шляхом зміни форм навчання, пристосовуючи їх до індивідуальних рис студентів-іноземців.

Завоювання ініціативи в спілкуванні при створенні освітнього середовища, на думку В. Кан-Каліка, може бути забезпечене викладачем за таких умов:

- оперативність при організації початкового контакту з аудиторією;
- оперативний перехід від організаційних процедур до ділового і особистісного спілкування, яке визначається відповідними цілями;
- формування почуття «ми» шляхом встановлення психологічного контакту з усіма підлеглими;
- «трансляція» в аудиторію власної прихильності та дружелюбності до присутніх в ній людей, що має сприяти формуванню у них відповідного ж почуття прихильності;
- розуміння внутрішньої настроєності підлеглих і передача цього розуміння їм [9].

Формування освітнього середовища з урахуванням норм міжособистісного спілкування на основі толерантності, доброзичливості, взаємної поваги та прагнення підтримувати сприятливий психологічний клімат в колективі [6]. Педагог, як особистість, з його прагненням до постійного професійного зростання, загальною культурою і життєвою позицією, здібностями до самореалізації і самовдосконалення організовує і стимулює роботу студентів. Великого

значення має виховний вплив особистості викладача на професійну підготовку, на морально-етичне і естетичне формування особистості студента-іноземця. Моральність, людяність, тактовність, добре знання дисципліни, організаторські здібності – це якості, якими повинен володіти справжній педагог.

Оптимізація педагогічного спілкування є умовою соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до навчально-виховного процесу українського ВНЗ і дозволяє більш успішно здійснювати їх пізнавальну діяльність. Тому не слід забувати про їх міжособистісні відносини і культурні норми в контексті педагогічної взаємодії. Іноді викладачі не хочуть вникати у всі проблеми іноземних студентів через відсутність досвіду або вільного часу. Деякі викладачі, як і оточуючі, суб'єктивно відносяться до іноземців. Та судячи із власного досвіду, можемо відмітити, що студенти-іноземці важко переживають нерозуміння, тим більше конфлікти з викладачами.

Суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії і взаємовідносини у процесі педагогічної діяльності. Такий характер взаємодії і взаємовідносин у процесі педагогічної діяльності був помічений і підкреслювався спеціально ще в глибокій давнині. Про це, зокрема, свідчить цитата з Талмуда, священної книги іудейської релігії: «Багато в чому я навчився у своїх наставників, ще більшому – у своїх товаришів, але більше всього – у своїх учнів». Для здійснення такої взаємодії необхідно застосування комплексного підходу, який повинен базуватися на особистості студентів і технологіях педагогічного співробітництва. Слід відзначити, що такій організації міжособистісної педагогічної взаємодії притаманні наведені нижче риси [6]:

- взаєморозуміння обох суб'єктів педагогічної взаємодії, усвідомлення спільних інтересів і необхідності творчої співпраці;
- побудова співпраці на принципах доброзичливості й довіри;
- формування позитивної емоційної спрямованості;
- взаємодопомога у подоланні труднощів, що виникають;
- об'єктивність у взаємних відносинах;
- дотримання принципів загальної культури взаємовідносин і спілкування тощо.

Перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих. Протягом останнього десятиліття сформувалась вітчизняна педагогіка гуманістичного напрямку, в якій особистість розглядається як неповторна унікальна цілісність, як активна творча істота, яка може впливати на своє життя і розвиток. Кожен студент являє собою головну цінність зі своїми особливим неповторним внутрішнім світом, своїми інтересами, потребами, здібностями, можливостями та особливостями. У навчально-виховному процесі все повинне бути спрямоване на розвиток особистості студента. «Будь-яка людина покликана стати особистістю, і їй повинна бути надана така можливість. Онтологічна нерівність людей визначається не їх соціальним станом, що

є перекрученням дійсності, а їх реальними людськими якостями, достоїнствами і дарами» [2, с. 256]. До числа факторів, що впливають на розвиток і реалізацію особистісного потенціалу майбутнього фахівця під час навчання у вищому технічному закладі слід віднести організаційно-педагогічний вплив, мотивації навчання, загальні здібності, засоби навчання структура, зміст та обсяг навчального матеріалу, навченість студента тощо [7].

Навчальні матеріали, які дозволяють організувати навчальний процес найбільш ефективно, а саме: дозволяють студентам-іноземцям дійти до суті завдань, самостійно вирішити їх, підготуватись до усіх видів робіт або виконати будь-яку графічну чи комп'ютерну роботу. Студенти-іноземці повинні бути повністю забезпечені навчальними посібниками, конспектами лекцій, підручниками, описом практичних і лабораторних робіт і таке інше, адже освітнє середовище їх країн, як правило, має відмінності від українського.

Інформаційно-освітнє середовище, власне, система інформаційних потоків, в якій здійснюється освітній процес. Використання інформаційних технологій при навчанні студентів-іноземців має вагомий вплив на осмислення і запам'ятовування інформації. Інформаційне освітнє середовище надає можливість кожному студенту реалізувати себе як особистість, використовуючи різні форми набуття знань, а викладачу – різні методи та форми подачі інформації.

Мотивація студентів-іноземців, як правило, має внутрішній характер. Адже приїзд на навчання в іншу країну – це рішучий крок активної людини. Але на процес навчання може вплинути попередній досвід студента-іноземця, відношення оточуючих людей, стиль викладання матеріалу і середовище, в якому відбувається навчальний процес.

Архітектурно-естетичні особливості, комфортне фізіологічне середовище приміщення, в якому проходять заняття, відіграють важливу роль у створення сприятливого педагогічного середовища.

Проведені в Національному аерокосмічному університеті ім. М.Є. Жуковського «ХАІ» психолого-педагогічні дослідження у вигляді анкетування, опитування, бесіди серед англomовних студентів 1-2 курсів, що проходять навчання по кафедрі Нарисної геометрії, комп'ютерного та графічного моделювання, свідчать, що прояв рівних дружніх відносин з усіма студентами групи, знання і врахування викладачем соціально-психологічних особливостей студентів-іноземців, що є представниками різних етнографічних груп, мають важливе значення для студентів і впливають на успішну організацію вивчення дисциплін кафедри.

За результатами психолого-педагогічних досліджень серед інших факторів, що впливають на ефективність організації навчального процесу, респонденти відзначають першість комунікативної функції педагогіки та такого фактору, як формування освітнього середовища з урахуванням норм міжособистісного спілкування, а саме – 27% та 12% відповідно. На друге місце по значу-

щості, за думкою все тих же опитуваних, можна висунути навчальні матеріали – 11-12 %, далі йдуть такі фактори як перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих а також суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії і взаємовідносини у процесі педагогічної діяльності – 10-11%, інформаційно-освітнє середовище – 9-10 %. Має місце також і мотивація – 9-8 % та оптимізація педагогічного спілкування – 7-8 %. Замикає рейтинг факторів – архітектурно-естетичні особливості, комфортне фізіологічне середовище приміщення, в якому проходять заняття – 2-3 %. Керівництво Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ» приділяє велику увагу навчальним аудиторіям і приміщенням, можливо, саме це зумовлює такий низький процент, що припадає на фактор, що замикає рейтинг.

Висновки. Створення сприятливого освітнього середовища з урахуванням соціально-психологічних особливостей студентів-іноземців, сприятиме розкриттю особистісного потенціалу кожного студента. Розвиток особистісного потенціалу здійснюється у системі «викладач-студент», яка впливає на мотивацію навчання студента, розвиток і реалізацію власних потенціальних можливостей.

Наведені матеріали знайдуть подальший розвиток у розробці проблеми.

Список літератури: 1. Адаменко О.В., Разорьонова М.В. Аналіз тематичного спектра дисертаційних досліджень з питань підготовки іноземних студентів в Україні (1990-2009 рр.): Режим доступу: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf00> 2. Бердяев Н.А. О назначении человека .Мир философии. / Н.А Бердяев./ Книга для чтения: В 2 ч. М.: Политиздат, 1991. Ч. 2. - С. 256-262. 3. Габа І.М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма: Режим доступу: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpip/2010_22/sb22_05.pdf . 4. Дахлаб Сеид Али Личность преподавателя в системе подготовки иностранных граждан / Дахлаб Сеид Али // Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: [Текст]: тези Міжнар. Наук.-теор. Конфер. Студ. І аспір., 14-15 квітня 2011р.: у 2-х ч./ ред. кол.: Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ [та ін]. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – Ч.2. – С. 209. 5. Дерябо С.Д. Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений /С.Д. Дерябо// Высшее образование в России. – 2007. №3. – с. 34-38. 6. Зміст і сутність педагогічної діяльності: навчальний посібник /[О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін.] – Харків: НТУ «ХПІ», 2007. – 228 с. 7. Ігнатюк О.А. Педагогічна взаємодія як дидактичний фактор у розвитку і реалізації особистісного потенціалу студента технічного університету. /О.А. Ігнатюк// Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія . – 2005. – №4 . – С.35 – 42. 8. Ігнатюк О.А., Сладкіх І.А. Студентська мобільність: світові та вітчизняні тенденції розвитку// Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. - Харків: НТУ “ХПІ”, 2009. - № 3. 9. Кан-Калик В.А. Учи-

телю о педагогическом общении./ В.А Кан-Калик – М.:Просвещение, 1987. – 240 с. 10. Культура. Нравственность. Религия. (Материалы «круглого стола») //Вопросы философии. – 1989 . – №11. – С. 30-63. 11. Мохамад Альтувайни Формирование качеств лидерства у иностранных студентов технического университета / Мохамад Альтувайни // Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: [Текст]: тези Міжнар. Наук.-теор. Конфер. Студ. І аспір., 14-15 квітня 2011р.: у 2-х ч./ ред. кол.: Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ [та ін]. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – Ч.2. – С. 210-211. 12. Омари Баширу Образовательная среда иностранных студентов /Омари Баширу// Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: [Текст]: тези Міжнар. Наук.-теор. Конфер. Студ. І аспір., 14-15 квітня 2011р.: у 2-х ч./ ред. кол.: Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ [та ін]. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – Ч.2. – С. 219-222. 13. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском ВУЗе и направления его развития: Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vduep_pp/2011_1/1.pdf 14. Якиманская И.С. Развивающее обучение. /Якиманская И.С. – М.: Наука, 1979. – 144с.

Bibliography (transliterated): 1.Adamenko O.V., Razoronova M.V. Anallz tematicnogo spektra disertatsiynih doslidzhen z pitan pidgotovki Inozemnih studentiv v UkraYinI (1990-2009 rr.): Rezhim dostupu: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf00> 2. Berdyaev N.A. O naznachenii cheloveka .Mir filosofii. / N.A BerdyaEv./ Kniga dlya chteniya: V 2 ch. M.: Politizdat, 1991. Ch. 2. - S. 256-262. 3.Gaba I.M. OsvItne seredovische: sotsialno-psihologichna paradigma: Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpip/2010_22/sb22_05.pdf . 4. Dahlab Seid Ali Lichnost prepodavatelya v sisteme podgotovki inostrannyih grazhdan / Dahlab Seid Ali // UkraYina I svIt: gumanitarno-tehnichna elIta ta sotsialniy progres: [Tekst]: tezi Mizhnar. Nauk.-teor. Konfer. Stud. I aspir., 14-15 kvItnya 2011r.: u 2-h ch./ red. kol.: L.L. Tovazhnyanskiy, O.G. Romanovskiyy [ta In]. – HarkIv: NTU «HPI», 2011. – Ch.2. – S. 209. 5. Deryabo S.D. Formirovanie tsennostnoy orientatsii vospitannikov obrazovatelnyih uchrezhdeniy /S.D. Deryabo// Vyishee obrazovanie v Rossii. – 2007. #3. – s. 34-38. 6. ZmIt I sutnIt pedagogichnoYi dIyalnostI: navchalniy posIbnik / [O.G. Romanovskiyy, O.S. Ponomarov, S.M. PazinIch ta In.] – HarkIv: NTU «HPI», 2007. – 228 s. 7. Ignatyuk O.A. Pedagogichna vzaE-modlya yak didaktichniy faktor u rozvitku I reallzatsIYi osobistIsnogo potentsIalu studenta tehnIchnogo unIversitetu. /O.A. Ignatyuk// TeorIya I praktika upravlnnya sotsialnimi sistemami: fillosofIya, psihologIya, pedagogIka, sotsIologIya . – 2005. – #4 . – S.35 – 42. 8. Ignatyuk O.A., SladkIh I.A. Studentska mobilnIst: svItovI ta vItchiznyanI tendentsIYi rozvitku// TeorIya I praktika upravlnnya sotsialnimi sistemami: fillosofIya, psihologIya, pedagogIka, sotsIologIya. - HarkIv: NTU “HPI”, 2009. - # 3. 9. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii./ V.A Kan-Kalik – М.:Prosveschenie, 1987. – 240 s. 10. Kultura. Nravstvennost. Religiya. (Materialyi «kruglogo stola») //Voprosyi filosofii. – 1989 . – #11. – S. 30-63. 11. Mohamad Altuvayni Formirovanie kachestv lIderstva u inostrannyih studentov tehni-cheskogo universiteta / Mohamad Altuvayni // UkraYina I svIt: gumanitarno-tehnichna elIta ta sotsialniy progres: [Tekst]: tezi Mizhnar. Nauk.-teor. Konfer.

Stud. I aspIr., 14-15 kvItnya 2011r.: u 2-h ch./ red.. kol.: L.L. Tovazhnyanskiy, O.G. Romanovskiy [ta In]. – HarkIv: NTU «HPI», 2011. – Ch.2. – S. 210-211. 12. OmarI Bashiru Obrazovatel'naya sreda inostrannyih studentov /OmarI Bashiru// UkraYina I svIt: gumanItarno-tehnIchna eItta ta sotsIal'niy progres: [Tekst]: tezi MIzhnar. Nauk.-teor. Konfer. Stud. I aspIr., 14-15 kvItnya 2011r.: u 2-h ch./ red. kol.: L.L. Tovazhnyanskiy, O.G. Romanovskiy [ta In]. – HarkIv: NTU «HPI», 2011. – Ch.2. – S. 219-222. 13. Rahimov T.R. Osobennosti organizatsii obucheniya inostrannyih stedentov v rossiyskom VUZe i napravleniya ego razvitiya: Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vduep_pp/2011_1/1.pdf 14. Yakimanskaya I.S. Razvivayuschee obuchenie. /Yakimanskaya I.S. – M.: Nauka, 1979. – 144s.

О.И. Панченко

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ВЛИЯЮТ НА ЭФФЕКТИВНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Определены основные факторы влияния на усваивание изучаемых дисциплин, исследована их доля в образовательном процессе на примере изучения дисциплины «Начертательная геометрия». Проанализировано влияние вышеуказанных факторов на «благоприятные педагогические условия» при обучении иностранных студентов.

О.И. Панченко

ЧИННИКИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНУ ОРГАНІЗАЦІЮ УЧЕБОВОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ

Визначені основні чинники впливу на засвоєння дисциплін, що вивчаються, досліджена їх доля в освітньому процесі на прикладі вивчення дисципліни «Накреслювальна геометрія». Проаналізований вплив вищезгаданих чинників на «сприятливі педагогічні умови» при вченні іноземних студентів.

O. Panchenko

FACTORS WHICH INFLUENCE ON EFFECTIVE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE FOREIGN STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITY

Major factors of influence on understanding of studied disciplines are defined, their share in educational process on an example of Descriptive geometry studying is investigated. Influence of the above-stated factors on «favorable pedagogical conditions» is analyzed at training of foreign students.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012

УДК 378

*Леонова Н.О.
м. Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

Постановка проблеми. В умовах розбудови системи освіти в Україні визначальною стає роль реформування усіх її складових у контексті модернізації українського суспільства в цілому.

У вирішенні комплексу завдань, які постають перед навчальними закладами у процесі їх діяльності, зростає роль освітніх округів як такої форми організації навчально-виховного процесу, що діє на основі синергетичного підходу [5, с. 21]. Інноваційний характер функціонування округів та розширення кола обов'язків їх керівників зумовлює оновлення підходів до управління закладами освіти та визначення ряду управлінських функцій із позиції їх відповідності сучасним завданням галузі освіти.

Актуальність теми статті полягає в тому, що модернізація управлінської діяльності керівника освітнього округу стає підґрунтям для постановки нових завдань перед вищою школою щодо оновлення змісту й форм підготовки директорів навчальних закладів, що видається неможливим без з'ясування загальних особливостей управління інноваційним середовищем освітнього округу та виокремлення функцій його керівника.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Проблемам управління інноваційними навчальними закладами присвячено ряд досліджень В.Андрущенко, В.Беха, Л.Вашенко, Л.Даниленко, І.Дичківської, Г.Єльнікової, В.Маслова, В.Пікельної, Н.Погрібної, В.Крижка, Є.Павлютенкова, В.Паламарчука та інших.

Практичні аспекти управлінської діяльності в умовах освітнього округу висвітлювали в наукових працях С.Вольянська, Г.Єльнікова, І.Осадчий, Л.Покроєва, деякі інші вчені, а також педагоги-практики.

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження засвідчив, що управлінська діяльність керівника освітнього округу є не досить детально розглянутою в педагогіці вищої школи.

Постає проблема: у науковій літературі не подано опису особливостей управлінської діяльності керівника освітнього округу із притаманними їй специфічними функціями. Отже, є недостатньо розробленими теоретичні засади формування управлінської компетентності керівника округу в системі вищої освіти.

Мета статті – визначити особливості управлінської діяльності керівника освітнього округу.

Завдання:

1. Висвітлити основні теоретико-методологічні засади управління освітнім округом.
2. Охарактеризувати основні функції управління освітнім округом.
3. Визначити практичні завдання діяльності керівника освітнього округу.

Основу інноваційних процесів в освіті становлять декілька важливих соціально-педагогічних проблем, до кола яких належить забезпечення на рівні держави й суспільства умов, що сприяють активізації інноваційної складової діяльності освітніх організацій. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є створення і функціонування освітніх округів – добровільних об'єднань у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій [1].

Хоча місія освітнього округу полягає у розв'язанні ряду завдань, проте провідною метою його діяльності є забезпечення профільного навчання, для чого визначаються опорні заклади, на базі яких здійснюється підготовка учнів за обраними профілями навчання.

Зважаючи на необхідність забезпечення ефективної взаємодії та синхронізації діяльності всіх керівних структур управлінської вертикалі, освітнім округом керує рада округу – колегіальний орган, що створюється з числа керівників усіх суб'єктів округу, представників місцевих органів виконавчої влади й місцевого самоврядування (за їх згодою) і є частиною державно-громадської моделі управління. Раду освітнього округу очолює голова, який обирається членами ради з її складу простою більшістю голосів терміном не менше ніж на один рік. Голова ради округу є керівником освітнього округу [1].

Функціонування освітнього округу відбувається на підставі загальних закономірностей, визначених В.Пікельною: поєднання централізації та децентралізації в управлінні; оптимального співвідношення керівної й керованої систем; залежності кінцевого результату управлінської діяльності від повноти реалізації загальних функцій управління, які розглядаються В.Афанасьєвим як дії суб'єкта управління, стадії управлінського циклу, що послідовно змінюється, при чому сукупність цих функцій виступає змістом управлінського процесу [3]. Під управлінням ми розуміємо цілеспрямований вплив керуючої системи на керовану з метою забезпечення її функціонування та розвитку на основі дій механізмів самоуправління, ефективність та результативність якого залежить від інформаційного забезпечення управлінського процесу [4].

Проблема функцій управління навчальними закладами не може бути

віднесена до завершених у науковому розгляді. Існує декілька підходів до визначення управлінських функцій у соціальних системах, зокрема, в навчальному закладі та в освітньому окрузі як їх сукупності.

Якщо у більшості праць функції управління навчальним закладом розкриваються згідно з класичними поглядами – з позицій школознавства та педагогічного менеджменту, в основу яких покладені планування, регулювання, контроль і корекція, то в дослідженнях Л.Даниленко [2] з'являються нові підходи, що більш адекватно відбивають сучасні умови діяльності навчальних закладів в освітньому окрузі та враховують необхідність керування інноваційними процесами в ньому. Зміна функцій управління пов'язана, зокрема, з тим, що в організаційній структурі управління закладом освіти збільшується кількість суб'єктів управління на різних ієрархічних рівнях, що сприяє розвитку демократичних процесів у колективі.

У нашій роботі ми послуговувалися класифікацією функцій управління, запропонованою Л.Даниленко, оскільки вона проводить чіткий зв'язок між зміною функцій і тенденцією оновлення управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, називаючи процес оновлення модернізацією, а функції – модернізованими.

Сукупність функцій управління освітнім округом, що становлять сутність управлінської діяльності керівника освітнього округу, представлена у табл. 1.

Таблиця 1

Функції управління освітнім округом

Класичні функції	Діяльнісні функції	Модернізовані функції
Прийняття управлінського рішення	Діагностична	Прогностична
Організація і планування	Фінансово-економічна	Політико-дипломатична
Координація і регулювання	Викладацька, науково-методична, науково-дослідницька	Представницька
Облік і контроль	Господарська	Консультативна
	Аналітична	Менеджерська
		
Забезпечення функціонування освітнього округу як сукупності навчальних закладів	Забезпечення ефективності функціонування й розвитку	Забезпечення конкурентоспроможності й розвитку освітнього округу як інноваційного

	<i>освітнього округу як відкритої соціально- педагогічної сис- теми</i>	<i>освітнього середовища</i>
--	---	------------------------------

Класичні функції управління відображають роль чинників оптимальності функціонування освітніх систем, виокремлених Ф.Корольовим [3, с. 82]: чіткості підпорядкування діяльності всіх суб'єктів округу загальній меті; об'єктивної необхідності взаємодії та взаємопроникнення всіх підсистем; наявності наукової організації управління освітнім округом.

Діяльнісні функції передбачають здійснення процесу переведення округу як соціально-педагогічної системи в якісно новий стан, більш відкритий порівняно зі звичайними загальноосвітніми навчальними закладами, з одночасним створенням відповідних умов для постійної реалізації завдань його функціонування; наданням конкурентоспроможних освітніх послуг; здійснення оперативного інформаційного зв'язку з усіма суб'єктами округу та навчально-виховного процесу всередині нього; входженням на рівних умовах у регіональний освітній округ.

Модернізовані функції управління пов'язані з розумінням специфічного характеру функціонування округу, який за своєю сутністю є інноваційним освітнім середовищем – педагогічно доцільно організованим простором життєдіяльності, що сприяє накопиченню й реалізації інноваційного потенціалу навчальних закладів та інших установ, що входять до його складу.

Саме оновлені, модернізовані функції керівника освітнього округу стають пріоритетними у процесі аналізу взаємозв'язку сучасних політичних, економічних і соціально-педагогічних умов, їхнього впливу на функціонування освітнього округу та управління його діяльністю.

Зважаючи на це, розглянемо кожну з цих функцій більш детально.

Прогностична функція зумовлена появою вимог проводити аналіз соціокультурного середовища, в якому існують суб'єкти округу, не лише в розрізі певної адміністративно-територіальної одиниці (села, селища, малого міста), але й у масштабі району, регіону, області тощо та передбачати подальший розвиток освітнього округу відповідно до змін у навколишньому середовищі.

Політико-дипломатична функція полягає у правильному розумінні, роз'ясненні учасникам навчально-виховного процесу й територіальній громаді стратегії зовнішньої і внутрішньої політики округу та втіленні її в повсякденну діяльність навчальних закладів – суб'єктів округу. Реалізація цієї функції сприяє формуванню єдиної культури та свідомості щодо членства в окрузі у педагогічного та учнівського колективів навчальних закладів, дозволяє виро-

бити спільні традиції та звичаї, націлює на необхідність власного, особистого осмислення факту існування округу та його впливу на життя кожного із членів територіальної громади.

Необхідність представляти освітній округ у різних офіційних колах у зв'язку з наданням йому самостійності у встановленні різнопланових контактів викликала появу *представницької* функції. Вона полягає в умінні презентувати освітній округ або певний навчальний заклад як його суб'єкт, педагогічний загал округу, групу вчителів чи окремого педагога, будь-якого іншого працівника у зв'язку з виконанням ним обов'язків в освітньому окрузі. Ця функція набуває особливої ваги через актуальність створення освітніх округів, що відбувається лише за активної підтримки територіальної громади, можливої лише за умов повного усвідомлення нею цілей та завдань створення округу, механізму його діяльності й переваг, які отримують усі учасники навчально-виховного процесу. Водночас рівень представництва освітнього округу не вичерпується локальним районним (міським) і може бути також міжрайонним, обласним, державним та міжнародним. Таким чином, керівник освітнього округу має бути ерудованим, презентабельним, респектабельним, володіти етикою та естетикою спілкування, культурою мовлення, ораторським мистецтвом, а також іноземною мовою.

Консультативна функція виникла як потреба при самоуправлінні, самоорганізації діяльності педагогічної системи освітнього округу. Вона полягає в тому, що будь-який працівник може проконсультуватися в керівника з будь-якого питання, пов'язаного з діяльністю округу – політичного, правового, науково-педагогічного, методичного. У разі потреби керівник організовує консультації компетентних спеціалістів, які є особливо необхідними й корисними для вчителів і батьків учнів навчальних закладів – суб'єктів округу. Проте бажаними видаються особисті консультації керівника з питань стратегічного розвитку округу, педагогічних та методичних проблем навчання й виховання учнів на базі опорного закладу, інших ключових аспектів діяльності округу, оскільки в разі неспроможності забезпечити якість суто професійних консультацій авторитет керівника зазнає руйнації, а соціально-педагогічний рейтинг освітнього округу знижується.

Менеджерська функція передбачає зростання ролі керівника освітнього округу як менеджера інноваційного освітнього процесу. Управління інноваційним процесом в освітньому окрузі передбачає аналіз і оцінку впроваджених педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування, цілеспрямований відбір, оцінювання й використання на практиці ефективного педагогічного досвіду, нових ідей і методик, запропонованих наукою. Менеджмент у цьому випадку виступає як практичне використання арсеналу управлінських засобів в якості інструментарію організації людської діяльності у певний спосіб.

Як менеджер освітнього процесу, керівник освітнього округу повинен досконало знати об'єкт управління – структуру інноваційної освітньої системи і всі процеси, що в ній відбуваються, сприймати цей об'єкт із позицій системного цілого і бути здатним забезпечити прийняття управлінських рішень на основі знання про специфіку кожного конкретного суб'єкта освітнього округу та принципів їх взаємодії в межах округу. Менеджерська функція підкреслює важливість забезпечення системності процесу керівництва педагогічним колективом та використання методів ситуативного управління.

Таким чином, за допомогою модернізованих управлінських функцій керівник освітнього округу створює умови для розвитку педагогічного загалу, формує позитивний імідж округу, розвиває власну творчість, набуває навичок дипломатичності та участі в роботі громадських, наукових, громадсько-політичних та інших організацій, навчається самостійної фінансово-господарської діяльності, у цілому забезпечуючи функціонування конкурентоспроможного інноваційного середовища, яким за своєю сутністю є освітній округ.

Дослідження особливостей управління освітнім округом як інноваційним освітнім середовищем дозволяє визначити практичні завдання, що постають перед керівником освітнього округу:

- виявлення суперечностей, що існують у навчальних закладах – суб'єктах округу, здійснення пошуку та актуалізації нових ідей, обговорення їх у педагогічному колективі та з науковими працівниками;
- орієнтація педагогічного колективу на постійне переведення освітнього округу як соціально-педагогічної системи в якісно новий стан;
- формування інноваційної культури освітнього округу;
- забезпечення навчання педагогічних працівників із питань інноваційної та пошуково-експериментальної діяльності в рамках методичної роботи в освітньому окрузі;
- формування педагогічної ініціативи, підготовка індивідуальних та колективних проектів нововведень;
- створення умов (правових, організаційних, психологічних) для здійснення інноваційної педагогічної діяльності в освітньому окрузі та забезпечення управління нею;
- підтримка творчих педагогів (соціальна, матеріальна, психологічна), реалізація системи заходів щодо подолання опору та психологічного дискомфорту в педагогічному, батьківському, учнівському колективах;
- забезпечення участі освітнього округу в реалізації інноваційних освітніх проектів районного (міського), регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів;
- залучення інвесторів для ресурсного забезпечення діяльності освітнього округу;
- презентація діяльності освітнього округу, налагодження зв'язків із

громадськістю;

- оцінка і контроль проміжних та кінцевих результатів діяльності освітнього округу;

- створення конкурентоспроможного освітнього середовища, що готує конкурентоспроможних випускників, адаптованих до суспільства, що швидко змінюється.

У зв'язку з цим великої ваги набуває проблема формування професійної компетентності керівника освітнього округу, яку можна розглядати як визначальний фактор ефективного управління округом внаслідок підвищення здатності його керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей у відповідності до заданої якості.

Посилення уваги до особливостей управління освітнім округом та функцій його керівника зумовлене появою принципово нових концептуальних ідей та підходів до функціонування навчальних закладів у складі округу, які вимагають переорієнтації управлінської роботи на розробку інноваційних шляхів їх розвитку, формування в педагогічному середовищі нових підходів до організації освітнього процесу на всіх рівнях педагогічної діяльності.

Визначальними рисами управління освітнім округом є відкритість (оприлюднення результатів оцінювання діяльності шкіл шляхом публікацій у пресі, проведенням моніторингових досліджень, аудиту); демократичність; поєднання державного і громадського впливу на освітній процес, учасниками якого стають громадські організації, органи місцевого самоврядування, держава, асоціації батьків та навчальні заклади; спроможність забезпечити чітку взаємодію між усіма рівнями управлінської вертикалі; можливість отримання зворотного зв'язку щодо реалізації управлінських дій та рішень.

Діяльність керівника освітнього округу представлена низкою функцій, частина з яких (модернізовані функції – прогностична, політико-дипломатична, представницька, консультативна, менеджерська) пов'язана із пріоритетністю функціонування округу на засадах інноваційності.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є дослідження структури управлінської компетентності керівника округу, визначення ефективних форм і методів його підготовки до здійснення професійної діяльності в педагогіці вищої школи й системі післядипломної педагогічної освіти, розробка і практичне впровадження нових форм підвищення фахової компетентності керівника освітнього округу (спецкурсів, тематичних курсів тощо) в існуючу систему підготовки педагогічних кадрів.

Список літератури: 1. Положення про освітній округ, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 777. 2. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: Логос, 1998. – 140 с. 3. Інноваційна діяльність ЗНЗ / Упорядник Л.Галіцина. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л.Галіцина, 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шкіл. світу»). 4. Кондрашина Г.В.

Управління науково-методичною роботою в навчальному закладі / Кондрашина Г.В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1580/Attaches/Kondrashina.doc>. 5. Осадчий І.Г. Освіта сільського регіону: теорія і технологія управління розвитком: Монографія. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Т.Соловей, Л.Галіцина, 2005. – 260 с.

Н.О. Леонова

**ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА
ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ**

У статті розкривається сутність управління освітнім округом як інноваційним освітнім середовищем, визначається коло функцій керівника освітнього округу та аналізується зміст модернізованих функцій управління.

Н.О. Леонова

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОКРУГА

В статье раскрывается суть управления образовательным округом как инновационной образовательной средой, определяется ряд функций руководителя образовательного округа и анализируется содержание модернизированных функций управления.

N. Leonova

**THE FEATURE OF ADMINISTRATIVE ACTIVITY OF LEADER OF
EDUCATIONAL DISTRICT**

In the article essence of management of the educational district as an innovative educational environment is exposed, number of functions of the educational district's leader is determined and the maintenance of modernized administrative functions is analyzed.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2012

II РОЗДІЛ ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 378

*Дедулевич М.Н., Шишкіна В.А.,
г. Могилев, Республіка Беларусь*

ВУЗ КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В современных условиях возросшего информационного потока особое значение приобретает подготовка специалистов, способных не только к простому воспроизведению полученных знаний, но и к самостоятельному проектированию педагогической деятельности, что требует непрерывности образовательного процесса на протяжении всей трудовой жизни. Особенно это касается педагогической профессии. Отметим, что деятельность педагога в последнее время значительно усложнилась. Это обусловлено быстрым обновлением научной информации, его содержательным усложнением, разнообразием методов проведения различных форм занятий, необходимостью творческого подхода к решению воспитательных задач.

Идея непрерывного образования превратилась в одну из наиболее популярных в современной педагогике, так как предусматривает возможность создания всеохватывающей образовательно-воспитательной системы с длительным сроком действия.

В системе непрерывной подготовки специалиста образования можно выделить следующие этапы:

- профориентация, так как чрезвычайно важно - КТО придет за профессией педагога (мотивация, способности, творческий потенциал, личностные качества);

- основное профессиональное образование (среднее специальное, высшее), когда специалист приобретает фундаментальные профессиональные знания, навыки, умения;

- послевузовское образование, дающее возможность ориентироваться в потребностях нашего динамичного времени.

В непрерывном становлении педагога центральным звеном является ВУЗ. Именно здесь возможно создание максимально благоприятных условий для самореализации личности студента в качестве субъекта социально-культурного творчества непосредственно в период обучения. Разнообразные виды учебной и научной деятельности (лекции, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы, педагогическая практика, выполнение курсовых, ди-

пломних проектів і др.) дають можливість отримання системи професійних знань, практичних навчальних, закладає основи творчого підходу до педагогічної діяльності. Считаем принципіально важливим відзначити, що завдання ВУЗа складається не в простій репродукції устоялися і утвердившихся в практиці педагогічних знань і умінь, а в реалізації їх в контексті вейних часу.

Розглянемо систему неперервного освіти педагога на прикладі підготовки спеціаліста дошкільного освіти.

Дошкільне освіта в Республіці Білорусь переживає відповідний період в своєму розвитку. Це пов'язано з прийняттям Кодексу об освіті [1], в якому дошкільне освіта розглядається як органічна частина загальної державної освітньої системи, її первинна ступінь. Підкреслюється важливість різностороннього розвитку і соціалізації дитини раннього і дошкільного віку в відповідності з його віковими і індивідуальними можливостями, здібностями і потребами. Головні завданнями першої ступені освіти виступають: захист і зміцнення здоров'я дітей, формування основ здорового способу життя, гуманних взаємовідносин з оточуючими; забезпечення емоційного благополуччя, психологічного здоров'я; виховання особистості дитини, розвиток її творчого потенціалу, здібностей, звичання дітей до загальнолюдських і національних цінностей. В цілому дошкільне дитинство розглядається як унікальний самоцінний період життя людини, коли відбувається первинне становлення його особистості, формуються основи самосвідомості і індивідуальності, закладається фундамент здоров'я.

Згідно Кодексу РБ об освіті розроблені освітні стандарти дошкільного освіти, які визначають вимоги до змісту навчально-навчальної документації, термінам отримання освіти, організації освітнього процесу, рівню підготовки вихованців. Розроблено також навчальна програма дошкільного освіти [2], яка є технічним нормативним правовим актом і визначає цілі і завдання вивчення освітніх областей, їх зміст, час, відведення на вивчення окремих тем, види навчальної діяльності, рекомендовані форми і методи навчання і виховання.

Таким чином, підвищені вимоги до функціонування системи дошкільного освіти, що зобов'язує всі освітні інститути звернути увагу на формування професійної компетентності спеціалістів.

Вивчення ролі ВУЗа в неперервному освіті спеціаліста дошкільного освіти проводилося в інтеграційній системі: школа – ліцей – педагогічний – ВУЗ – інститут розвитку освіти (ІРО), де керівником

звеном выступил факультет педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова.

Прежде всего, были определены приоритетные задачи на каждом этапе образования. На этапе профориентации (школа, лицей) важно дать общее представление о педагогической профессии, выделить те способности и черты характера, которые необходимы педагогу в его успешной деятельности, сформировать мотивы к выбору профессии педагога.

В педагогическом колледже необходимо сформировать у будущих педагогов *практические* навыки работы с детьми на базе элементарной теории воспитания, развития и обучения, глубокий интерес к профессии, развить педагогические способности.

На этапе вузовского образования (дневная и заочная формы получения образования) студент обязан овладеть фундаментальной теорией, объясняющей и стимулирующей практику; у него должен быть сформирован личностный интерес к углубленному изучению тех или иных проблем дошкольного образования.

На этапе послевузовского образования формируется своё профессиональное «Я» на фундаменте вузовского «багажа» знаний, умений и навыков, на основе самообразования и ориентиров, полученных на курсах повышения квалификации.

Далее необходимо было определить концептуальную направленность непрерывного образования, связанную с государственной образовательной парадигмой. Для современного образования в Беларуси – это переход от учебно-дисциплинарной модели – на *личностно-ориентированную*. Причем, личностно-ориентированная направленность в образовании касается не только учебного материала по педагогическим дисциплинам ВУЗа, но и целостного педагогического процесса всех учебных заведений на линии непрерывного образования.

Для сегодняшней дошкольной педагогической практики характерно многообразие программ, проектов, методик. Модная тенденция использовать одновременно несколько программ, принципиально отличающихся друг от друга, подменяет целостность образовательного процесса принципом «шведского стола» (В.В. Давыдов), «лоскутного одеяла» (В.Т. Кудрявцев). Возникает необходимость «технологизации» образовательного процесса [3]. Это обусловлено, с одной стороны, «вызовами времени», которые актуализируют необходимость умения переосмыслить наработанный образовательный потенциал с позиции современных подходов, владения педагогами целым рядом новых компетенций, а с другой – наличием в образовательной практике множества проблем, которые не могут быть решены в рамках традиционных методов обучения. Необходимо четко определять цели, прогнозировать и оценивать конечные результаты обучения, развития и воспитания, прописать алгоритмы дея-

тельности. Таким образом, идея технологического подхода также является одной из ведущих в непрерывном образовании.

Здоровье человека является одной из самых значимых проблем современного общества, в том числе, естественно, и для системы образования. Концептуально важно отметить, что в стандартах и программе дошкольного образования (область «Физическое здоровье») здоровье рассматривается как педагогическая проблема, решение которой заключается в профилактике простудных и инфекционных заболеваний через организацию здорового образа жизнедеятельности ребенка в дошкольном учреждении и семье, закаливание организма и укрепление иммунитета.

Считаем, что назрела необходимость обосновать проблему здоровья как педагогическую. Дело в том, что в этом направлении педагог выступает, по крайней мере, в трех ипостасях: как «учитель здоровья» для воспитуемых; как личность, для которой здоровье является жизненно важной необходимостью; как родитель, обязанность которого – воспитать здорового ребенка. Серьезным упущением всей системы образования является недостаточное внимание к здоровью человека как профессиональной ценности. Это можно полностью отнести ко всем образовательным программам в системе средних и высших учебных заведений и, особенно, – к профессиональной подготовке педагогов. Педагог является ключевой фигурой воспитательного процесса, эффективность которого определяется не только профессиональной компетентностью, но во многом зависит от его собственного здоровья, физического, психологического, социального благополучия. Назрела необходимость обратить серьезное внимание на формирование у педагогов глубокого осознания необходимости собственной здоровьесозидающей позиции как непреходящей жизненной ценности и как фактора здоровьесберегающей педагогической деятельности и условия самореализации профессионального «Я». К сожалению, проблема в обозначенном контексте пока не стала предметом исследования и только начинает входить в круг обсуждаемых вопросов [4]. Необходимо весь процесс непрерывного образования педагогов строить на принципе оздоровительной направленности.

Таким образом, были выделены три основных контекста, определяющие идейную направленность образовательного процесса педагога на всех этапах.

В научном исследовании были задействованы лица, педколледж, базовые дошкольные учреждения, областной институт развития образования. В результате эксперимента разработаны, апробированы и изданы учебные программы некоторых дисциплин для педколледжей, многочисленные программы повышения квалификации специалистов дошкольного образования для институтов развития образования (областных, республиканского), программы спецкурсов для студентов ВУЗов и слушателей ИРО, комплекты учебно-методических пособий.

Экспериментальная работа показала, что ВУЗ действительно может и должен стать центральным звеном в непрерывной подготовке педагогических кадров. Именно здесь закладываются основы профессионально-личностного развития педагога. Влияние ВУЗа на всю систему педагогического образования обеспечивается как через подготовку кадров для учреждений образования, так и через разработанные и рекомендованные практике учебно-методические материалы.

Список литературы: 1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск, 2011. – 352 с. 2. Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. – Минск: НИО; Аверсэв, 2010. – 320 с. 3. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии и педагогике / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с. 4. Панько, Е.А. Здоровье педагога как профессиональная ценность / Е.А. Панько, П.М. Панько // Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения: пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкол. учрежд. / Е.Л. Гутковская, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько [и др.]; под ред. Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 2002. – С. 42-71.

Bibliography (transliterated): 1. Kodeks Respubliki Belarus ob obrazovanii. – Minsk, 2011. – 352 s. 2. Pralaska: programma doshkolnogo obrazovaniya / E.A. Panko [i dr.]. – Minsk: NIO; Aversev, 2010. – 320 s. 3. Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskaya realnost: opyt mezhpardigmalnoy refleksii: kurs lektsiy po filosofii i pedagogike / I.A. Kolesnikova. – SPb.: Detstvo-Press, 2001. – 288 s. 4. Panko, E.A. Zdorove pedagoga kak professionalnaya tsennost / E.A. Panko, P.M. Panko // Osnovy professionalnogo samosovershenstvovaniya pedagoga doshkolnogo uchrezhdeniya: posobie dlya pedagogov i pedagogov-psihologov doshk. uchrezhd. / E.L. Gutkovskaya, Ya.L. Kolominskiy, E.A. Panko [i dr.]; pod red. E.A. Panko. – Minsk: Universitetskoe, 2002. – S. 42-71.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2012

УДК 378

*Гуревичев М. М.,
г. Харьков, Украина*

СОЦИАЛЬНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уникальность высшего образования реализуется в его многофункциональности. Это возвращение творческой личности, включение молодых исследователей в бесконечный процесс исследования материи, подготовка профессионалов для всех сфер деятельности, процесс созревания рационального и

емоціонального смислопродукту молодого людини, роблячого свою життя творчої, радісної, щасливою. Образно говоря, вище освітання це дзеркало структури сучасного суспільства, людський генератор його енергії і вектор нравственно-творчого, економічного і соціально-політичного розвитку соціума.

Більше того, за тисячі років свого поширення вище освітання придбало інтернаціональний і прагматичний характер, а з виникненням університетів стає і центробежним джерелом культури. В наше час, коли кризи і виклики сучасного століття, їх запобігання і подолання стали судбоносними для людства, вище освітання дарить суспільству багатий досвід свого еволюційного революційного і інноваційного зростання. Їх ціленаправлена реалізація гарантує прогрес світового суспільства.

В зв'язі з цим, в нинішній статті розглядаються соціальні імперативи, обумовлюючі стратегічне розвиток вищої освіти. Структура статті складається, тому з розгляду таких ключових питань: 1) соціальні імперативи; 2) національні стратегії вищої освіти; 3) глобальні тенденції даного процесу.

Соціальні імперативи стратегічного розвитку вищої освіти в глобалізуючому світі мають глобальне походження і національне здійснення. Вони несуть позитивний і негативний характер, але впливають (непосередньо або опосередковано) на стратегічне розвиток вищої освіти. Воно ж, в порядку зворотного зв'язу, все активніше бере участь в прогресі позитивних і в подоланні негативних імперативів.

Серед негативних смертельно небезпечних для людства залишається ядерна зброя, повільно розповсюджується по планеті. Схоже «дамклов меч» нависла над нами загроза самоуничтоження за допомогою зброї масового знищення. Ядерні держави (легально і нелегально) накопили 20 тисяч ядерних бомб.

Не припиняються техногенні катастрофи, уносячі щорічно тисячі людських життів. Крім того, людство, добровільно опинившись в техногенно-руйнівній «мышеловці», нежиттєздатно. Тотальна механізація виганяє з життя гуманні цінності, але перетворює людину в придаток машини, служить матеріально-технічною основою антропологічного кризи. Людина сам стає «машиною» зависаючою від машин-домашніх і офісних ідолів, перетворюючи людину в Homo-kvazisapiens. Створена людиною техносфера стала детонатором її ж смерті.

Антропологічний криза ісподволь, поступово і незаметно, але реально і небезпечно впливає на людство. В-перше, це депопуляція населення в розвинених країнах. Так, коефіцієнт народності в Західній Європі США і Японії впав до межі, необхідної для простого воспро-

изводства населения. Важна даже не его численность, а соотношение людей разных возрастов в рамках популяции. Число людей пенсионного возраста в этих странах превышает численность молодежи. И поэтому, как отмечал П. Друкер, они «движутся прямым к общенациональному самоубийству» [1, 69].

Во-вторых, антропологический кризис – виновник и нарастающей экологической катастрофы. С одной стороны, за последние 30 лет количество природных катаклизмов увеличилось в 10 раз. Но, с другой, еще опаснее бесчеловечное потребительское отношение людей к природе. Безумно и безжалостно вырубаются леса – легкие планеты. Сейчас от нехватки пресной воды страдают 1,1 млрд. человек, а к 2025 году это ощутят две трети населения Земли. Необратимый характер принял процесс загрязнения и отравления воздушного бассейна. Миллионы гектаров ранее плодородных земель позабыты и заброшены. Углубляющийся антогонизм между природой, техносферой и социумом приближает гибель условий жизни на нашей прекрасной планете.

И, в-третьих, антропологический кризис приобрел массовые формы непосредственной деградации человека и гибели миллионов людей в мирное время. Это наркомания, терроризм и бездумная развлекуха. Так, в результате наркоэпидемии сотни миллионов людей (!) страдают от наркозависимости. А криминальные сверхдоходы наркомафии достигают 500 миллиардов \$ US в год. Это эквивалентно 8 % мирового торгового оборота и превышает в полтора раза годовые объемы мирового автомобилестроения.

Современный терроризм – это маньяки и убийцы, бандитские группировки и толпы фанатиков, нелегальные организации и даже некоторые государства, насилие вместо диалога, кровавая демонстрация против мирного митинга, смерть против жизни. Суть терроризма – слепая вера в смерть, подслащенная подкупом, способная якобы устранить несправедливость и превратить нищих в богатых.

Наконец, антропологический кризис проявляется сегодня и в тотальном маскульте. Его масштаб – планета, формы – от корпоративов до TV, а суть – инфантильный отказ от гуманных ценностей, бессмысленное существование и умственная деградация, переходящая в деменцию.

Конечно, негативные социальные процессы не являются прямым императивом стратегического развития высшего образования и детерминантами данного процесса. Но они, по всей вероятности опосредованно или непосредственно участвуют в формировании его общесоциальной и глобальной необходимости. Общество ищет новые способы преодоления кризисов и обращается в связи с этим к науке и образованию. При этом, разумеются и глубокие различия между негативными и позитивными социальными императивами в их влиянии на стратегическое развитие высшего образования.

Так, негативные императивы, пока еще слабо предотвращаемые и устранимые старыми методами, требуют для этого инновационных подходов, новых организационных форм и знатоков по их ликвидации. И потому при стратегическом развитии высшего образования оно может и должно взять на себя социальный заказ в преодолении этих социальных кризисов.

Позитивные социальные императивы непосредственно воздействуют на стратегическое развитие высшего образования. Прежде всего, это новый инновационно-нанотехнологический уклад (ИНТУ), приходящий на смену предыдущему информационно-компьютерному укладу. Как всякий технологический уклад общества, он обновляет организационно-технические и организационно-экономические отношения. Главный социальный смысл их обновления состоит в значительной мере в радикальной смене функции в системе «человек-машина». Раньше машина облегчала и сокращала время труда человека. Теперь, заменяя его, она дает возможность всецело заниматься наукой. ИНТУ обеспечивает опережающее развитие приоритетов нашего времени: науки, образования, здравоохранения, дающих порядка 30 % нацдохода в развитых странах. Господствующий в них умственный труд становится наиболее продуктивным и производительным. То-есть, умственный труд становится главным видом труда в XXI веке. Конечно, это мощный импульс-стимул стратегического развития высшего образования.

Далее, как известно, ведущая тенденция современного мирового развития это глобализация мировой экономики, придающая ей новое качество. Сегодня разворачивается новый этап глобализации мировой экономики, обусловленный углублением международного разделения и повышением кооперации общественного труда. “Созданная сеть международных коммуникаций (экономических, социологических, культурных, научных, спортивных) и связей – как признает Зб. Бжезинский – заметно развивается вне рамок более традиционной системы национальных государств” [2,253].

Действенными факторами нового этапа глобализации мировой экономики проявляют себя в полной мере также межгосударственные экономические кластеры (Евросоюз, НАФТА, Меркосур, Китайская экономическая зона, ЕвроАзЭС), ТНК, страны БРИКС и, конечно же, мировой экономический кризис 2008-2010 годов.

Разумеется, новый этап глобализации мировой экономики умножает предпосылки и содействует развитию глобализации мировой высшей школы. Это новая ее организационная форма в масштабе планеты. Она безусловно ускоряет стратегическое развитие высшего образования.

И еще: мощным социальным императивом, позитивно воздействующим на прогресс высшего образования, выступает мировая материальная и духовная культура. Ее приоритет – возвращение совестливых и одухотворенных людей. Чем не императив стратегического развития высшего образования? Но

и само образование, тем более высшее служит, как известно, основой культуры: материальной, когда подготавливает инженеров, и духовной, когда воспитывает гуманитариев. Словом, культура в целях своего прогресса способствует и востребует стратегическое развитие высшего образования.

Наконец, современный мировой прогресс постепенно, но все активнее требует глобально-организационного управления бытием человечества. И контуры такого управления все явственнее начинают проявляться на практике. Так, ООН приняла повестку дня на XXI век: “Задачи Тысячелетия” в качестве приоритета мировой политики. Задано достичь к 2015 году восьми основных целей: ликвидировать абсолютную бедность и голод, обеспечит всеобщее начальное образование, содействовать равноправию полов и расширению прав женщин, сократить детскую смертность, улучшить охрану материнского здоровья, бороться со СПИДом, обеспечить экологическую стабильность, сформировать всемирное партнерство в целях развития.

Индикатор продвижения к их достижению – индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) – интегральный показатель, рассчитываемый для каждой страны на основе трех главных: средняя продолжительность жизни, уровень грамотности взрослого населения и совокупная доля учащихся, уровень жизни (ВВП на душу населения). Ежегодный доклад анализирует ход решения поставленных задач и выводит ИРЧП каждой страны [3].

Достижения поставленных ООН задач и приоритетов мировой политики реально при наличии специалистов мирового класса. Их подготовка и продуктивная деятельность осуществляются при постоянном и компетентном участии престижных центров высшего образования. Его стратегическое развитие и воспитание современных профессионалов, использующих инновационные подходы, поможет успешно решать проблемы демографического и антропологического кризисов, предотвращать – техногенные катастрофы, совладать с терроризмом и наркозависимостью, добиться рационального природоиспользования посредством, как предлагает директор Курчатовского института М. Ковальчук, “гармонии в ноосфере между биосферой, техносферой и обществом” [4].

Рассмотренные социальные императивы не являются непосредственными детерминантами, причинами, факторами стратегического развития высшего образования. Но они, с одной стороны (негативные императивы) актуализируют возможность и необходимость такого развития, которое способно подготовить и новых специалистов, и новейшие подходы и методы ограничения и преодоления кризисов, катаклизмов и катастроф. А, с другой стороны, позитивные социальные императивы, вместе взятые, представляют благодатную глобальную общественную среду, в которой зарождаются детерминанты, причины и факторы стратегического развития высшего образования.

Национальные стратегии современного развития высшего образования только разрабатываются и начинают осуществляться. Да и собственно стратегическое развитие высшего образования (СРВО) только вступает в начальный этап. И пока данная практика еще не сложилась, ее трудно исследовать. Но всемирная и острая актуальность данного процесса требуют рассматривать даже его первые шаги.

В США начало данного процесса проявилось как естественное продолжение традиционного высшего образования по-американски. Во-первых, это традиция университетского высшего образования (*cognoscere, docere, erudire*). Американские университеты сочетают высокий научный потенциал (каждый преподаватель занимается исследованиями) и наличие притока кадров в лице талантливой молодежи. Не случайно поэтому, среди 20 лучших университетов мира по версии *The Times* 15 являются американскими и только 4 европейскими (1 канадским).

Во-вторых, это обучение массы иностранных студентов. Как известно, мировая миграция студентов превышает 2 млн. человек, из них более 0,5 млн. обучаются в США, где высшее образование очень дорогое. Поэтому десятки млрд. \$ US ежегодно пополняют бюджет американских университетов.

В-третьих, весьма актуален и практический вектор высшего образования США в плане трудоустройства, которое помогает компенсировать затраты на обучение. Среди студентов и абитуриентов одним из самых читаемых изданий является ежегодный отчет *U.S. Bureau of labor statistics*, в котором показаны ретроспектива и перспектива потребностей экономики в конкретных кадрах с конкретными компетенциями, примерный уровень оплаты труда и требований к образованию.

И, наконец, в США созданы самые благоприятные условия для творческой деятельности профессорско-преподавательского состава. Его значительная часть выходцы из многих стран мира. Это обстоятельство и породило известную шутку: американский университет – это место, где русские профессора учат китайских студентов. А не шуткой является очень важный факт: американский профессорский корпус – ключевой фактор стратегического развития высшего образования.

В РФ наметилась завидная правительственная активность по стратегическому развитию высшего образования. Это проявилось, прежде всего, в инновационном подходе к его организации. В Минобрнаука создан и работает Департамент стратегического развития образования, координирующий данный многоплановый процесс. Проводится современная классификация российских вузов. Первая группа (пока наиболее многочисленная) ориентируется на консервативную модель обучения (лекции, коллоквиумы, самостоятельная работа студентов). Немногие университеты ведут прикладные исследования по заказу государства или бизнеса. Создаются проектно-технологические инженерные

университеты с собственными компаниями, акции которых становятся одним из источников пополнения их бюджетов. Несколько десятков компаний работают в научном парке МГУ. Уже работают и 8 федеральных университетов (Ростовский-на-Дону, Дальневосточный и др.) Отдельной строкой в федеральном бюджете финансируются, имеющие особый статус, столичные университеты – МГУ и С-ПУ.

По-новому организуется интеграция образования и науки. В научно-исследовательских центрах создаются институты, готовящие для них соответствующих специалистов (так, в “Сколково” создается Сколковский институт передовых технологий (всего 1300-1500 студентов и преподавателей (из числа ученых). А в университетах начинают работать научно-исследовательские центры и компании по реализации их научных достижений. Неуклонно увеличивается государственное финансирование научных исследований плюс их новые источники (собственные доходы университетов, отечественные и зарубежные гранты, спонсорство и попечительство бизнеса). В Россию пришла и мировая наука, когда исследования российских ученых, работающих вместе с зарубежными, финансируются и передовыми странами. Это центр европейских ядерных исследований CERN (Швейцария), строительство термоядерного реактора ITER-проброобраз искусственного Солнца (Франция), создание Рентгеновского лазера на свободных электронах в научном центре DESY (ФРГ).

И самое главное. В РФ, примерно, 53% молодых людей с высшим образованием. Этот богатый образовательный потенциал дополняется молодым задором и амбициозным “драйвом”, которым надо дать “зеленый свет” творческой реализации. С этой целью в стране и разрабатывается программа создания 25 млн. новых рабочих мест. Таков маршрут стратегического развития высшего образования: от новых знаний молодежи к ее инновациям, от них к инновационной экономике.

В Украине, несмотря (а может благодаря) обострению многочисленных социально-экономических проблем, медленно и робко, но начинается подготовка к переходу на рельсы стратегического развития высшего образования. Во-первых, научная общественность развернула дискуссию о противоречиях, тормозящих данный переход. Так, Ф. В. Лазарев главным противоречием нашей эпохи называет все усиливающийся разрыв между знанием и нравственностью [6, 99]. В еще большей степени это присуще национальной высшей школе. Продолжает обостряться противоречие между главной социальной функцией высшей школы – готовить ведущую производительную силу общества – специалиста с высшим образом мышления и массовой продажей дипломов, которые не подтверждаются ни знаниями, ни компетенциями, ни смыслопроизводством их обладателей. Очевидным остается противоречие между количеством вузов и преподавателей и качеством тех и других. Качество перешло в количество, а жизнь настоятельно требует перехода количества в каче-

ство. Наконец, это противоречие между низким уровнем госбюджетного финансирования высшей школы и объективной потребностью его удвоения, что обрекает на продолжение кризиса национального высшего образования.

Во-вторых, конечно, настоящие противоречия теоретически представляют творческие причины выхода из кризиса национальной высшей школы. Но практически для этого необходимы: время, государственная программа действий, целеустремленные и дееспособные функционеры во всех ветвях власти плюс ответственные ректора вузов.

И, в –третьих, отрадно, что, с одной стороны, для стратегического развития национального высшего образования, одной из целей которого является превращение университетов в центры научных исследований, имеются стратегические предпосылки. Одна из них – это научно-исследовательский потенциал Украины. Так с 1992 по 2010 год было выдано 96683 патентов на изобретения и 52673 на полезные модели, а количество заявок на них (данные за 2009 год) из расчета на 1 млн. населения достигло 244 (в РФ – 255, в США – 831, во Франции – 225) [7]. Актуален в связи с этим и баланс внешней торговли Украины высококачественными услугами. Так с 2000 по 2009 год их экспорт в страны ЕС возрос с 763, 3 млн. \$ US до 9598, 3 млн. \$ US, а их импорт из стран ЕС увеличился с 365,3 млн. \$ US до 5,173,5 млн. \$ US [8]. При этом активное сальдо сохраняется за Украиной. А, с другой стороны, курс на стратегическое развитие высшего образования выведет его из кризиса.

Приведенные фактические данные, сведения и соображения доказывают, что инновационный тип мирового развития приобретает глобальный характер. В соответствии с его императивами вырабатываются и реализуются национальные стратегии развития высшего образования. Их повсеместная и высшая цель: возвращение инноваторов – главной творческой силы инновационного развития.

Глобальные тенденции стратегического развития высшего образования обусловлены инновационным типом мирового развития. Их материальная основа и социальное содержание – это информационно-инновационные отношения: внутри – и межвузовские, региональные, государственные и межгосударственные, глобальные. Их практика и позволяет выделить исходные тенденции развития высшего образования. Это: 1) реализация инновационной парадигмы стратегического вузовского обучения и 2) инновационная деятельность высшей школы под влиянием социальных императивов ее развития.

Литература: 1. Друкер, Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. М.: Издательский дом, “Вильямс”, 2007. – 288. 2. Бжезинский Зб. Великая шахматная доска. Американское превосходство и его геостратегические императивы. М.: “Международные отношения”, 2010. – 256с. 3. Индекс развития человека. “Известия в Украине”, 26 октября 2010 года. 4. Ковальчук Михаил. Основные элементы модернизации. “Известия в Украине”, 14 февраля 2011 года. 5. По

данным СМИ. 6. Лазарев Ф. В. Глобальная переориентация гуманитарного образования в XXI веке. “Социальная экономика”. – ХНУ им. В. Н. Каразина, № 4, 2010, 148 стр. 7. Аргументы и факты в Украине, № 38, 2010 год, стр. 17. 8. “Держава 2000”, 22-28 апреля 2011 года.

Bibliography (transliterated):: 1. Druker, Piter F. Zadachi menedzhmenta v XXI veke. M.: Izda-tel'skij dom, “Vil'jams”, 2007. – 288. 2. Bzhezinskij Zb. Velikaja shahmatnaja doska. Amerikanskoe prevoshodstvo i ego geostrategicheskie imperativy. M.: “Mezhdunarodnye otnoshenija”, 2010. – 256s. 3. Indeks razvitija cheloveka. “Iz-vestija v Ukraine”, 26 oktjabrja 2010 goda. 4. Koval'chuk Mihail. Osnovnye jelementy modernizacii. “Izvestija v Ukraine”, 14 fevralja 2011 goda. 5. Po dannym SMI. 6. Lazarev F. V. Global'naja pereorientacija gumanitarnogo obrazovanija v XXI veke. “Social'naja jekonomika”. – HNU im. V. N. Karazina, № 4, 2010, 148 str. 7. Argumenty i fakty v Ukraine, № 38, 2010 god, str. 17. 8. “Derzhava 2000”, 22-28 aprelja 2011 goda.

Гуревичев М. М.

СОЦИАЛЬНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глобальные тенденции стратегического развития высшего образования обусловлены инновационным типом мирового развития. Их материальная основа и социальное содержание – это информационно-инновационные отношения: внутри – и межвузовские, региональные, государственные и межгосударственные, глобальные

Гуревичев М. М.

СОЦІАЛЬНІ ІМПЕРАТИВИ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Глобальні тенденції стратегічного розвитку вищої освіти обумовлені інноваційним типом світового розвитку. Їх матеріальна основа і соціальний зміст - це інформаційно-інноваційні ставлення-ня: внутрішньо - і міжвузівські, регіональні, державні та глобальні.

Gurevichov M. M.

SOCIAL IMPERATIVES OF THE STRATEGIC THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Global trends of strategic development of higher education due to the innovative type of world development. Their material OS-Nova and social content - is information-innovative attitude of: intra - and inter-College, regional, state and global

Стаття надійшла до редакції 23.03.2012 р.

УДК 378

*Долгарев А.В.,
г. Харків, Україна***ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННО ЗНАЧИМЫХ ИДЕАЛОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ПРИ УПРАВЛЕНИИ ИМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ**

Сегодня многие исследователи справедливо рассматривают основную функцию педагога в качестве функции управления познавательной активностью студентов. В нашем университете эта концепция впервые была положена в основу деятельности социологической лаборатории, которая была создана В.А.Лозовым в 1977 году. В тот период вышли первые труды В.А.Сухомлинского, Н.В. Кузьминой и ряда других ученых, которые считали эту идею в качестве ведущей в деятельности преподавателей. На кафедре этики, эстетики и научного атеизма, руководимой В.А.Лозовым, к которой была прикрепена эта лаборатория, в те годы работали интереснейшие ученые и преподаватели: аспирантка бывшего Президента академии педагогических наук СССР В.В.Давыдова Анна Саркисовна Бахчанян, известная на Украине философ и социолог М.В.Кириллова, заслуженная артистка Украины В.М.Сухарева и многие другие преподаватели, видевшие в управлении познавательной активностью студентов основную функцию преподавания. Педагогическая культура преподавателя, как управляющего познавательной активностью студента, т.е. лидера управленческого процесса потому и предполагает наличие у него, как и у любого лидера, высокого уровня общей и профессиональной культуры, которая должна развиваться на протяжении всей его педагогической деятельности. Общая культура, как пишут авторы учебно-методического пособия «Професійна культура педагога», характеризует духовный мир человека и уровень её личностного развития, в то время как профессиональная культура представляет собой отражение её профессиональной компетентности, ценностное восприятие ею своей профессиональной деятельности и безусловное её выполнение. Общая культура личности включает в себя культуру мышления, культуру поведения, культуру отношений, общения и взаимодействия с другими людьми. Авторы данного пособия приводят и более детальный подход. В соответствии с ним в структуре общей культуры личности принято выделять такие составляющие: интеллектуальную, мировоззренческую, языковую, моральную, эстетическую, физическую, политическую, правовую и экологическую культуру, культуру чувств и другие подсистемы культуры. [1, с. 21.] А.С.Пономарёв в других своих трудах подчеркивал, что «важный элемент профессиональной культуры создает также система специфических норм, правил, ценностей и идеалов, которые исповедываются представителями данной профессиональной группы».[2,с.161-162]. Высокая педагогическая культура преподавателя всегда проявляется в его ценностных ориентациях, в

его способностях быть нравственным примером по отношению к своему делу, как к высочайшему профессиональному долгу. Преподавательская деятельность и школьного учителя и вузовского профессора категорически не совместима с возможностью его опозданий на работу, с недобросовестной подготовкой к занятиям, а, тем более, с такими преступно - постыдными явлениями, как коррупция в любых её проявлениях. Для формирования общей культуры студентов и преподавателей института наш университет всегда располагал большими возможностями. Наряду с воспитательными возможностями самого учебного процесса, в нашем городе Харькове имеется много разного рода музеев, памятных мест, а также театральных и концертных учреждений, позволяющих демонстрировать не только мастерство наших украинских мастеров искусства, но и организовывать гастрольные выступления лучших театральных и концертных учреждений России. Кроме всего прочего уже около 50 лет университет имеет свой Дворец студентов, в котором выступают мастера искусств как отечественных, так и зарубежных театральных и концертных организаций. На сцене Дворца студентов проводятся разного рода тематические вечера, в самодеятельных коллективах его принимают участие многие студенты, преподаватели и сотрудники университета. Самодеятельные художественные коллективы Дворца студентов имеют славную историю. В 70-е годы прошлого столетия самыми массовыми коллективами художественной самодеятельности Дворца руководили не только профессионалы высочайшего класса такие, как заслуженная артистка Украины В.М.Сухарева, заслуженная артистка Украины Г.С.Закирова, заслуженный деятель искусств Украины А.П.Петросян, но и другие руководители, в том числе, выходцы из стен ХПИ, сами когда-то участвовавшие в коллективах самодеятельного художественного творчества. Существовавший в те времена факультет общественных профессий (ФOPP) выдавал им соответствующие удостоверения. Многие руководители самодеятельных коллективов имели очень яркую жизненную биографию: В.М.Сухарева в годы войны была медсестрой и воевала в партизанском отряде на территории Черкасской области, Г.С.Закирова работала в Ташкентском военном госпитале, помогая раненым красноармейцам скорее вылечиться и снова отправиться на фронт, А.П.Петросян, оставшись после войны без родителей, сумел окончить Харьковское музыкальное училище и консерваторию и, в конечном счете, стал профессором Харьковского института искусств и одним из лучших хормейстеров на Украине. В те годы для координации воспитательной работы в институте был создан комплексный план воспитания студентов на весь период обучения, в котором, наряду с другими мероприятиями предусматривалась координация кафедр института с деятельностью и Дворца студентов. Именно с этой целью председателем совета Дворца студентов был назначен заведующий кафедрой этики и эстетики В.А.Лозовой, которой сегодня руководит кафедрой культурологи в Харьковском национальном юриди-

ческом университете имени Ярослава Мудрого. Ещё в своей кандидатской диссертации профессор В.А.Лозовой писал: «Самовоспитание - это детерминированная общественными условиями свободная, целенаправленная, активная деятельность личности, направленная на выработку и совершенствование её духовных и физических качеств в соответствии с общественно-значимым идеалом». [З.стр.15] Исходя из этого определения становится особенно понятным, насколько личный пример преподавателя имеет важное значение для самовоспитания студенческой молодежи.

Профессор С.П.Сударкина в 2010 году подготовила прекраснейшую статью, которая называется «Педагогическое мастерство». С чувством глубочайшей признательности она не только вспоминает преподавателей нашего университета, но и анализирует грани их педагогического таланта, принесшие им заслуженную славу в нашем институте. Среди этих преподавателей профессора И.М.Глазман, Я.И.Шнее, И.Н.Кравец, В.М.Капинос, С.К.Дьяченко, а я добавлю сюда и своих учителей: И.Э.Раздовского, В.Л.Бенина, В.Т.Долбню, А.И.Грабченко, М.М.Гуревичова, П.Г.Федченко, И.Б.Оболончика, Пономарева А.С., Л.И.Берлина, Ф.А.Гудзенко, и, конечно же, любимых всеми студентами Василия Ивановича Атрощенко, Леонида Лаврентьевича Нестеренко, Константина Алексеевича Белова и многих, многих других. Это была та плеяда лучших из лучших педагогов, на которых и сегодня должны равняться наши молодые преподаватели, КАК НА САМОЕ ВЫСОКОЕ ЗНАМЯ НАШЕГО УНИВЕРСИТЕТА. Как пишет Светлана Петровна: «Преподаватель стоит на кафедре, и он всегда должен быть выше студента!» Эти преподаватели всегда были коллегами для студентов, стоя на кафедре как на пьедестале высочайшего примера профессионализма, культуры, скромности, чуткости и ответственности. Не менее важной воспитательной задачей педагога является его умение находить и показывать студентам тех людей, на которых они могут и обязаны равняться в своей жизни. Наличие у молодых людей такого идеала позволяет им эффективно реализовать свой собственный индивидуальный потенциал, учит их пониманию своей ответственности не только за свои собственные поступки, но и за судьбу своего Отечества и человечества в целом. Одним из выдающихся людей двадцатого века является четырежды Герой Советского Союза, Маршал Советского Союза, который во время Великой Отечественной войны был заместителем Верховного главнокомандующего И.В.Сталина - Георгий Константинович Жуков. Биография Г.К.Жукова тесно связана с Украиной, и с городом Харьковом, начиная с 1915 года, так как он начинал свою воинскую службу в Балаклеевском районе, затем учился в Изюме, а в 1943 году руководил операцией освобождения города Харькова. По мнению профессора кафедры педагогики и психологии управления социальными системами М.М.Гуревичова, полководческий гений Г.К.Жукова в годы Великой Отечественной войны проявился во многих направлениях военного искусства, но осо-

бенно он выделяет три из них, которые он считает самыми главными. Прежде всего, он умел предвидеть и разгадывать замыслы самых выдающихся немецких полководцев, срывая их стратегические планы и, на основе этого, в кратчайшие сроки организовывал мощные контрнаступления советских войск. Георгий Константинович Жуков впервые осознал и научился эффективно использовать возможности новых родов войск – танковых, механизированных и авиационных соединений. Благодаря новым моторным средствам ведения войны, ему удалось добиваться невиданных ранее масштабов и молниеносности проведения огромных стратегических операций. Третьей заслугой Георгия Константиновича Жукова является его гениальное умение эффективно использовать для достижения поставленных целей богатейшие возможности человеческого фактора, фундаментом которого было не только стальное физическое здоровье бойцов Красной Армии, но, прежде всего, высокий моральный дух, народов, вставшим на защиту своей Родины. Мы привели сознательно в качестве примера гениальные полководческие качества Маршала Жукова, так, как в последнее время, как и в годы холодной войны, кому-то и сегодня очень хочется принизить образ великого полководца.

Мы же убеждены, что именно на таких примерах и необходимо воспитывать наше подрастающее поколение. На Прохоровском поле сегодня есть три символических ратных поля, перед каждым из которых стоит памятник соответствующему полководцу: Дмитрию Донскому - перед Куликовским полем, Михаилу Кутузову – перед Бородинским, а перед Прохоровским – памятник Маршалу Победы Г.К.Жукову. Можно привести множество других примеров, которые необходимо использовать для формирования у студенческой молодежи общественно-значимых положительных идеалов. Преподаватели, формирующие такие идеалы, сами обязаны быть сами примером честного служения своему делу, чтобы студентам хотелось с них брать пример, гордиться своими учителями и стремиться всегда и во всем быть похожими на них.

Литература: 1. О.С.Пономарьов, О.Г.Романовський, О.А.Ігнатюк, М.П.Згурська. Професійна культура педагога : навч.-метод. посіб. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 198с. 2. Пономарёв А.С. Общая и профессиональная культура в системе современного образования / А.С.Пономарёв // Стратегия гуманизма: под общей ред. В.И.Астаховой и Л.Л.Товажнянского. Харьков: Изд-во НУА, 204. – с.153-192. 3. Лозовой В.А. Роль самовоспитания в процессе подготовки советского специалиста. (Автореферат кандидатской диссертации). Харьков: 1976, - 28 стр.

Bibliography (transliterated): 1. O.S.Ponomar'ov, O.G.Romanovs'kij, O.A.Ignatjuk, M.P.Zgurs'ka. Profesijna kul'tura pedagoga : navch.-metod. posib. – Harkiv: NTU «HPІ», 2011. – 198s. 2. Ponomarjov A.S. Obwaja i professional'naja kul'tura v sisteme sovremennogo obrazovanija / A.S.Ponomarjov // Strategija humanizma: pod obwej red. V.I.Astahovoj i L.L.Tovazhnjanskogo. Har'kov: Izd-vo NUA,

204. – s.153-192. 3. Lozovoj V.A. Rol' samovospitanija v processe podgotovki so-
vetskogo specialista. (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Har'kov: 1976, - 28 str.

Долгарев А.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННО ЗНАЧИМЫХ ИДЕАЛОВ ПРЕПО-
ДАВАТЕЛЕМ ПРИ УПРАВЛЕНИИ ИМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВ-
НОСТЬЮ СТУДЕНТОВ**

Для формирования общей культуры студентов и преподавателей инсти-
тута наш университет всегда располагал большими возможностями. Наряду с
воспитательными возможностями самого учебного процесса, в нашем городе
Харькове имеется много разного рода музеев, памятных мест, а также теат-
ральных и концертных учреждений

Долгарев А.В.

**ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ІДЕАЛІВ ВИКЛАДАЧ-
ДАВАТЕЛЕМ ПРИ УПРАВЛІННІ НИМ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВ-
ЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТІВ**

Для формування загальної культури студентів і викладачів інституту
наш університет завжди мав великими можливостями. Поряд з виховними
можливостями самого навчального процесу, в нашому місті Харкові є багато
різного роду музеїв, пам'ятних місць, а також театральних і концертних уста-
нов

Dolgarev A.V.

**FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT IDEALS OF THE FACULTY-
GIVER IN THE MANAGEMENT OF THEIR COGNITIVE ASSET OF STU-
DENTS**

For the formation of the common culture of the students and teachers of Institute of
our University has always had great opportunities. Along with the educational op-
portunities of the educational process, in our city of Kharkov there are many differ-
ent kinds of museums, memorial places, as well as theatrical and concert institutions

Стаття надійшла до редакції 23.03.2012 р

УДК 167.7:378.013

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

ДУХОВНІСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми. Сучасна філософія освіти звичайно зосереджує свою увагу на цілях, сутності та організації навчально-виховного процесу і, на мій погляд, ще недостатньо опікується такими визначальними чинниками його якості, якими виступають особистість педагога, його професіоналізм, світоглядні позиції, загальна і професійна культура і рівень його педагогічної майстерності. В той же час необхідність соціально-економічного й духовно-культурного відродження України і забезпечення її сталого розвитку вимагає формування належного кадрового забезпечення цього вкрай важливого і відповідального завдання. Однак реалії сьогодення зумовлюють необхідність якісно нового змісту й характеру підготовки фахівців. Їм потрібні високий рівень професійної і соціальної компетентності, чіткі світоглядні позиції, моральні принципи і переконання.

Оскільки основним чинником забезпечення такої їх підготовки постає особистість викладача, визнаного професіонала у своїй сфері, справжнього педагога, вчителя і наставника, то істотну роль у його власній підготовці та наступній успішній педагогічній діяльності відіграють зміст і характер його духовного світу. Одним з його проявів виступає і ставлення до студентів та своєї професії. Адже виховний вплив на студентську молодь ми здійснюємо і тоді, коли начебто і не займаємося спеціально її вихованням і начебто навіть не думаємо про наш вплив на формування їх особистостей.

І цей вплив істотною мірою визначає рівень професіоналізму, загальної і професійної культури, духовності й моральності наших випускників, а отже й те, якими шляхами розвиватиметься наша країна, яким буде її авторитет у світі, як змінюватиметься життєвий рівень народу та його соціально-психологічне самопочуття. Нашу професію, як жодну іншу, характеризує необхідність наявності у викладача одночасно двох істотно різних якостей при високому рівні розвитку кожної з них.

Цими якостями виступають відповідно, *по-перше*, належна професійна компетентність і активна дослідницька робота в обраній сфері науки і техніки, а *по-друге*, розвинена педагогічна майстерність і психологічна спрямованість на педагогічну діяльність. Уявляється цілком очевидним, що відсутність або недостатній рівень розвиненості хоча б однієї з них істотно знижує коефіцієнт корисної діяльності викладача, його авторитет у студентів та і його власне задоволення від своєї діяльності, а відтак і якість підготовки фахівців, їх виховання і соціалізації. Фактично це істотно ускладнює саму можливість успішно-

го виконання суспільних вимог до системи вищої освіти і задоволення суспільних очікувань від її діяльності.

Наявність же зазначених якостей і навіть належний їх розвиток мають бути доповнені ще й високою духовністю, морально-етичними принципами і переконаннями, загальною і професійною культурою викладача. Отже, одна з надзвичайно важливих і актуальних проблем сучасної філософії освіти полягає у дослідженні питань духовності педагога і шляхів її формування.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними завданнями зумовлений необхідністю швидкого подолання кризи освіти, яка полягає у тому, що самі її традиційні цілі, зміст і особливо характер вже перестали відповідати принципово новим реаліям сучасного складного і суперечливого світу, вимогам постіндустріального суспільства. Подолання цієї кризи можливе лише на основі глибокої філософської рефлексії її причин і проявів, переосмислення призначення освіти як специфічного феномену і важливого суспільного інституту. Адже тільки за результатами цієї рефлексії може бути сформована адекватна вимогам часу нова освітня парадигма.

Вона повинна враховувати як новий онтологічний статус освіти, так і її гносеологічні, телеологічні і герменевтичні особливості, важливі аксіологічні аспекти. Без цього філософія освіти вже не зможе відігравати роль надійної методологічної основи організації навчально-виховного процесу у вищій школі і науково-педагогічної діяльності її викладацького складу. Належне ж розв'язання порушеної проблеми дозволить формувати ефективні практичні рекомендації стосовно забезпечення підготовки фахівців, яка б відповідала як суспільним вимогам до їх професійної кваліфікації і особистісних якостей, так і освітнім потребам самих студентів. Нарешті, розв'язання цієї проблеми активно сприятиме цілеспрямованому формуванню матеріально-технічного, кадрового, інформаційного та науково-методичного забезпечення ефективної підготовки фахівців. При цьому визначального значення набувають кадри викладачів, їх професіоналізм і духовно-культурний рівень.

Результати аналізу досліджень і публікацій з проблеми дозволяють стверджувати, що проблема кадрового забезпечення системи вищої освіти, в тому числі й рівень культури і духовності викладачів серйозно хвилює не тільки представників педагогічної науки, але й студентів, а також широку громадськість. Хоча, як пише І. О. Лапшина, «духовна культура викладача вищої школи менше обговорювана в літературі на відміну від його професійних характеристик», саме через недостатню духовність, культуру і моральність окремих викладачів сьогодні авторитет знань і освіти, особливо вищої, в суспільній свідомості впав до дуже низького рівня. Дослідниця цілком справедливо вважає, що знаною мірою «такий підхід пов'язаний з особливим значенням професіоналізму в сучасному суспільстві, яке посилюється по мірі прогресу науки і її досягнень». Однак, на її глибоке переконання, «давно помічено, що

наука і техніка, освіта сама по собі, ізольовані від духовного розвитку людини, можуть сприяти формуванню технократичного типу особистості – професійно компетентної, але бездуховної, антигуманної» [1, с. 89].

У зв'язку з цим зовсім не випадково відомий російський філософ І. О. Льїн зазначав, що «освіта без виховання не формує людину, а розгнужує і псує її, оскільки вона дає у її розпорядження життєво вигідні можливості, технічні уміння якими вона – бездуховна, безвірна і безхарактерна – і починає зловживати. Слід раз назавжди встановити і визнати, що формальна освіченість поза вірою, честю і совістю створює не національну культуру, а розбещеність вульгарної цивілізації» [2, с. 121].

Це застереження сьогодні стає особливо актуальним, зокрема для інтелігенції, у формуванні якої істотну роль відіграють викладачі вищої школи. Масовий же характер підготовки фахівців й істотне послаблення вимог до науково-педагогічного складу в умовах перманентної суспільно-політичної, соціально-економічної і духовної кризи зумовлюють появу таких негативних явищ, як втрата академічних цінностей, посилення утилітаризму і прагматизму, згортання суспільних функцій вищої школи і системи освіти взагалі, які, за великим рахунком, виступають серйозною загрозою майбутньому і самої освіти, і суспільства.

Тому не можна не погодитися зі слухними словами О. Шафранової стосовно того, що «сучасний викладач вищого навчального закладу – це людина, особистісно-професійне становлення якої відбувалося в рамках освіти, яка відіграла роль своєрідного «сита». Основна функція такої освіти полягала у відборі, акумулюванні і трансляції тих елементів людської культури, освоєння яких ставало запорукою успішної життєдіяльності індивіда в контекст сучасної йому цивілізації» [3, с. 128].

Сучасні суспільні вимоги до професійної компетентності фахівця і його особистісних якостей зумовлюють необхідність перегляду й істотного розширення спектру цілей і завдань освіти. Дійсно, сьогодні освіта все більш усвідомлюється, за словами П. Б. Бондарєва, як процес отримання *образу світу*, процес становлення *образу себе*, який визначає розуміння людиною власної значущості й унікальності, *образу думки і діяльності*, який задає саму можливість розуміння і освоєння людиною способу розв'язання її життєвих завдань [4, с. 149]. А це, у свою чергу, вимагає наявності розуміння кожним викладачем своєї місії з формування у студентів здатності творення таких образів та їх належного використання. Умовою ж такого розуміння стає належний рівень розвитку загальної і професійно-педагогічної культури викладача, розвиненість і багатство його духовного світу та високий рівень педагогічної майстерності.

Формування кадрового забезпечення вищої освіти в принципово нових суспільно-політичних, соціально-економічних та науково-технічних умовах, пов'язаних зі становленням і розвитком постіндустріального етапу в історії

людської цивілізації серйозно хвилює і вітчизняних дослідників. У цьому можна впевнитися, знайомлячись з роботами В. П. Андрущенка, І. Д. Бега, Л. В. Губерського, М. З. Згуровського, І. А. Зязюна, О. Е. Коваленко, В. Г. Кременя, В. І. Лугового, О. П. Мещанінова, С. М. Пазиніча, О. М. Пехоти, І. Ф. Прокопенка, О. Г. Романовського, С. О. Сисоєвої, Л. Л. Товажнянського та багатьох інших авторитетних вчених і керівників вищих навчальних закладів. Проблема підготовки викладачів для вищої школи та забезпечення їх високої духовної культури, морально-етичних принципів і переконань неодноразово розглядав і автор цієї статті. Для прикладу можна послатися хоча б на нашу роботу [5].

Однак в наявних літературних джерелах ще недостатньо, на мій погляд, висвітлюється проблема духовності викладача вищого навчального закладу в загальному контексті сучасної філософії освіти і філософії професійно-педагогічної культури й педагогічної майстерності зокрема. В той же час її важливість і актуальність не викликають сумніву.

Мета статті у зв'язку з останнім зауваженням саме і полягає в аналізі сенсу самого поняття духовності та у розкритті його місця в загальній системі культури професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи. Мається на увазі також навести результати окремих спостережень та опитувань деяких викладачів на предмет виявлення рівня їх духовності, їх життєвих цілей і цінностей та впливу цих особистісних характеристик на якість діяльності та рівень авторитету серед студентів.

Матеріал статті значною мірою ґрунтується на авторській рефлексії сучасного стану і характеру розвитку системи вищої освіти та більш як сорокап'ятирічному досвіді практичної науково-педагогічної діяльності в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», а також на результатах цілеспрямованого спілкування автора зі студентами, випускниками і зі своїми колегами-викладачами та спеціальному експрес-опитуванні невеликої вибірки викладачів.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що сьогодні взагалі стало модним говорити про духовність, духовний світ людини, духовний розвиток тощо. Характерно при цьому, що у розуміння змісту відповідних термінів різними людьми вкладається різний, інколи навіть протилежний смисл. Дехто часто отожднює духовність виключно з релігійністю, хоча цілком очевидно, що багатий духовний світ може бути притаманний і атеїстові, а бездуховною цілком може бути і глибоко віруюча людина.

Що ж слід розуміти під духовністю? Вона, як зазначає Р. М. Охрімчук в Енциклопедії освіти, Вона являє собою «категорію людського буття, якою виражається його здатність до самотворення і творення культури. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Це рівень найбільш зрілої та відповідальної (перед собою й іншими) особистості,

здатної не тільки пізнавати та відображати довколишній світ, а творити його» [6, с. 244]. Духовність не тільки об'єктивується в різних артефактах, які людина створює відповідно до своїх потреб, а й у тому, що перетворення світу вона здійснює так, щоб забезпечувати гармонізацію відносин у системі «особистість – суспільство – природа – техносфера».

Для забезпечення реальної можливості підготовки саме таких фахівців необхідні принаймні дві такі умови. Першою з них має бути високий рівень духовності кожного викладача, яка виступатиме дієвим чинником не тільки належного впливу на студентів, але й відновлення авторитету освіти і знань в суспільній свідомості, допоможе викоріненню ганебних проявів хабарництва з боку тих викладачів (язик не повертається назвати їх педагогами), які перетворюють свою професійну діяльність в освіті на прибутковий бізнес.

Другою умовою слід вважати загальну духовно-культурну і соціально-психологічну ситуацію в конкретному вищому навчальному закладі. Вона визначається характером взаємовідносин в колективі, ставленням викладачів і керівництва кафедр і факультетів до студентів і викладачів, а також рівнем і характером викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Належний рівень відповідальності їх викладачів, як, до речі, і викладачів всіх інших дисциплін при загальному посиленні вимог до системи їх добору, підготовки, професійного удосконалення й атестації і стає стрижневим елементом формування і неухильного дотримання такої ситуації.

Яскравим проявом духовності педагога, насамперед викладача вищої школи виступає його мотиваційна сфера, яку визначають дві фундаментальні потреби: ідеальна потреба пізнання, яка вимагає від нього постійно навчатися, поповнюючи і оновлюючи свої знання, та чітко усвідомлювана ним соціальна потреба жити й діяти для інших людей, для суспільства і його майбутнього. Саме тому педагог повинен прагнути не просто готувати висококваліфікованих фахівців, а вкладати в них душу і серце, як у своїх власних дітей, прагнути не тільки дати їм належні знання, а й створити сприятливі умови для того, щоб вони змогли йти далі за нього, перевершити його професійний науково-технічний рівень, оскільки без цього неможливий прогрес. Необхідно без задрощів, спокійно і свідомо сприймати успіхи своїх учнів і більше того, щиро радіти цим успіхам, оскільки вони є найкращим результатом його власної педагогічної діяльності, свідченням ефективного її здійснення та належним виконанням ним своєї життєвої місії.

На жаль, сьогодні значна частина молодих і талановитих випускників втрачають інтерес до науково-педагогічної діяльності, їх вже не цікавить навіть перспектива захисту дисертації, оскільки єдиною цінністю, гідною їх уваги, вони вважають гроші. Тому вони й прагнуть знайти роботу, яка не вимагає високої кваліфікації чи реалізації творчого потенціалу, але дає можливість добре заробляти. У зв'язку з цим одним з найважливіших завдань керівництва,

нашим з вами завданням, високоповажні професори і досвідчені доценти, виступає формування та успішне функціонування чіткої системи цілеспрямованого відновлення і постійного розвитку духовно-моральнісних цінностей та прищеплення їх молодому поколінню викладачів і студентам, які завтра стануть викладачами.

Забезпечення цілісності навчально-виховного процесу та його належної ефективності неможливе без відповідності науково-педагогічного складу вищої школи високим духовно-культурним стандартам суспільства. Більш того, на нас істотною мірою лежить завдання з формування цих стандартів та їх впровадження у суспільну практику. Адже цілком зрозуміло, що саме на викладачеві лежить основна відповідальність не лише за формування фахової компетенції студента, але й за розвиток його світогляду, що має ґрунтуватися не тільки на науковій картині світу, а й на духовно-моральнісних цінностях. Для успішної реалізації цих завдань самому викладачеві необхідно володіти достатнім рівнем духовної культури. Отже, якщо він не хоче перетворитися на ремісника, викладач має постійно відповідати очікуванням суспільства і студентів, добре розуміти їх і виступати для них взірцем професіонала та особистості, яку вони б хотіли наслідувати.

Не випадково відомий сучасний російський філософ С. Г. Кара-Мурза впевнено стверджує, що в сучасних умовах, коли неможливо забезпечити належну якість освіти без урахування останніх досягнень науково-технічного прогресу, як ніколи актуалізується завдання гармонічного поєднання наукових знань і духовності [7]. Ця думка уявляється цілком співзвучною з тезою, яку свого часу висловив відомий іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет стосовно того, що результатом вищої освіти повинен стати справді освічена людина, яка не стане задовольнятися своєю компетентністю у тій чи іншій вузькій галузі, оскільки рано чи пізно це призводить до відкидання авторитетів, самовдоволення і культурне нещасття [8].

На превеликий жаль, саме таке самовдоволення і культурне нещасття не тільки серед випускників, а й серед певної частини викладачів вищої школи набуває сьогодні значного поширення. Так, в бесідах з викладачами легко впевнитися в тому, що багато хто з них не те що ніколи не читав творів Ліни Костенко, а й навіть не чув прізвища нашої великої сучасниці, яка по праву вважається совістю нації та одним з видатних носіїв її духовності. Значне число викладачів роками не бувають в театрах і музеях, вони майже не відвідують музичних концертів і художніх виставок. Цілком природно, що їх духовно-культурний вплив на студентів практично нульовий. Студентам з такими викладачами нецікаво спілкуватися, та вони й не прагнуть до цього. Прочитав цей викладач лекцію (іноді її матеріал не обновлювався п'ять-десять років, а то й більше) чи провів практичне або лабораторне заняття і мерщій біжить з аудиторії. Його професія і педагогічна діяльність не стали для нього життєвими

цінностями і лежать за межами простору його духовно-культурних інтересів. Через це він вже перетворився на ремісника.

З метою визначення характерних моделей духовної культури викладача вищої школи та його ціннісних орієнтацій ми провели приховане анонімне опитування двох груп викладачів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», за основу якого було взято основні положення методики, розробленої кафедрою соціології Російського хіміко-технологічного університету ім. Д. І. Менделєєва [9]. Опитуванням було охоплено 20 викладачів віком понад 60 років і 20 викладачів віком до 40 років. Зміст питань стосувався трьох аспектів їх духовного світу: системи цінностей, соціальних якостей і життєвих цілей. Очікувані результати були презентовані, відповідно до вказано методики, такими трьома моделями: загальнолюдською, традиційною та ліберальною.

Загальнолюдська модель поєднує систему таких життєвих цінностей, як щаслива сім'я, здоров'я, інформованість, соціальна справедливість. Вона ґрунтується на сукупності таких соціальних якостей особистості викладача, як великодушність, доброта, толерантність, його повага до себе та до інших людей, насамперед до студентів, порядність та альтруїзм. Життєвими цілями тут виступали самопізнання і духовний розвиток, сім'я і діти, цікава творча робота, допомога людям і збереження природи для прийдешніх поколінь.

Ліберальна модель виходить з цінностей особистої свободи, комфорту, життєвого успіху, впевненості у собі, високої заробітної плати. Соціальними якостями вона вважає готовність людини до змін, її ініціативність та підприємливість, індивідуалізм, самостійність і відповідальність, раціоналізм і діловитість. Домінантними життєвими цілями тут виступають успішна кар'єра, високий соціальний статус, багатство, матеріальна незалежність, отримання насолоди, добра освіченість, здоров'я.

Традиційна модель виходить з системи цінностей, якими виступають мир і порядок в країні, рівність, дотримання традицій, довіра, чиста совість. Домінантними соціальними якостями при цьому вважаються терпіння та витримка, колективізм та взаємодопомога, патріотизм, працелюбність, скромність. Життєвими цілями в цій моделі виступають прагнення до збереження і передачі нащадкам культурно-історичних традицій, служіння Вітчизні й Богові, дружнє спілкування, праця.

Ми цілком розуміємо, що всі ці моделі є дещо штучними, як і будь-які моделі взагалі. Жодній ми не даємо переваги, вважаючи, що вони можуть представляти основні групи типового сприйняття реалій сучасності та їх відображення в соціальній свідомості. Тим більш цікавим виявився розподіл респондентів між цими моделями, хоча через невелику вибірку цей розподіл було б не зовсім коректно узагальнювати на увесь викладацький корпус вищої школи. Та й при обробці результатів доводилося з певною умовністю відносити

відповіді до конкретної моделі, оскільки окремі респонденти іноді віддавали перевагу як цінностям, так і соціальним якостям та життєвим цілям, які входять до характеристики різних моделей.

Тому доводилося дещо усереднювати отримані результати з тим, щоб отримати адекватну картину переваг. З урахуванням цих обставин виявилось, що у групі викладачів старшого віку переважають загальнолюдська (45%) і традиційна (40%) моделі, тоді як до ліберальної можна віднести лише 15 % опитаних викладачів. При цьому, на жаль, виявилось, що духовно-культурні цінності сповідують лише 25 % респондентів. Вважаємо, що це пов'язано з тією духовною кризою, яку переживає сьогодні українське суспільство та в результаті якої система життєвих цінностей зазнає істотних деформацій, причому духовність відступає під тиском прагматизму.

Для групи викладачів молодшого віку розподіл виявився дещо іншим і характеризується такими результатами: загальнолюдська модель притаманна 30 % респондентів, ліберальна – 55 % і традиційна – лише 15 %. Характерно, що й тут духовно-культурні цінності не є пріоритетними – їх сповідують всього лише 15 % опитаних викладачів цієї групи. Тут звертає на себе увагу цілком очікуваний відхід молоді, свідоме життя і діяльність якої відбувається в нових суспільно-політичних, соціально-економічних і духовно-культурних умовах, від традиційних для попереднього суспільного устрою цінностей. Об'єктивно це відхід слід вітати, оскільки він означає більшу внутрішню свободу цих людей, їх прагматизм, ініціативність і підприємливість. Хотілося б тільки, щоб ці в цілому позитивні риси і якості не суперечили духовним і моральним цінностям і прагненню молодих викладачів прищеплювати духовність і моральні принципи студентам.

Вважаємо також досить показовим результатом і ту сумну обставину, що до системи важливих життєвих цінностей віднесли свою професійну діяльність лише по 30 % представників обох вікових груп. Очевидно, звідси і відсутність у багатьох викладачів вищої школи виразного прагнення до постійного самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом всього активного трудового життя, яке вони повинні прищеплювати своїм студентам. Адже саме це виступає однією з найбільш соціально значущих функцій педагога. Вона ґрунтується на їх розвиненій духовній культурі та спонукає їх постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність.

При цьому слід підкреслити, що духовність не може успадковуватися людиною, як і не може бути сформованою у неї, якщо вона сама цього не хоче. Складна природа духовності зумовлює й те, що вона не зводиться до інтелектуальності, ідеальності, звернення розуму до етики, чистої моралі або аскетизму. Духовною вважається людина, матеріальна чи ідеальна діяльність якої відповідає високим суспільно значущим цілям і веде саму людину вперед у напрямку емоційного, інтуїтивного, інтелектуального і соціального розвитку,

вказує на життєвість його внутрішньої сили. Духовною є не та людина, яка робить добро, а та, яка не може робити зла і прагне до ідеальних відносин з іншими людьми і формування таких відносин в суспільстві. Духовною є свідомо і цілеспрямована діяльність людини, завдяки якій стан людства її власними зусиллями буде підноситися на більш високий ступінь проявів, а зовнішній світ ставатиме хоча б трохи кращим.

Для викладача вищого навчального закладу, навіть у разі, якщо йому притаманний високорозвинений духовний світ, завдання духовного розвитку студентів є досить складним. Успішне його розв'язання вимагає створення цілої сукупності передумов. Першою з цих передумов виступає щира любов до студентів незалежно від їх успішності та особистісних рис і якостей. Друга передумова полягає у здатності вбачати в кожному з них унікальну й неповторну особистість і демонстрація цього бачення, щоб студенти його відчували й повірили. Третя передумова передбачає глибоке розуміння тієї обставини, що твої студенти – представники іншого покоління, з відмінними від твоїх інтересами, життєвими цілями й цінностями, своїми поглядами і підходами до розв'язання проблемних ситуацій. Завдяки цій сукупності може формуватися основна передумова – авторитет викладача і глибока повага студентів до нього як до професіонала і особистості, яку можна наслідувати.

Але, як переконливо свідчать життєва практика і педагогічний досвід, і цього недостатньо. Необхідно, щоб у студентів з'явилася внутрішня потреба у своєму духовному і культурному розвитку. Для формування ж відповідної мотивації викладачеві треба знати їх прагнення й інтереси, їх психологічні установки і наполегливо, системно, але не нав'язливо змінювати ці установки та інтереси у бік загальнолюдських цінностей, духовності, культури та уваги до їх ролі в успішному досягненні життєвих цілей. Необхідно послідовно доводити студентам, що багатий духовний світ і загальна культура – це цікаве повноцінне життя і передумова творчої особистісної самореалізації.

Слід відверто зазначити, що в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» ректорат плідно і наполегливо працює над підвищенням духовності й культури викладачів і студентів. Достатньо згадати хоча б традиційні вечори духовної музики і поезії «Колокольный звон пахальный», які проводяться за ініціативи проректора університету, члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук України професора О. Г. Романовського. На це ж спрямована багатогранна діяльність Палацу студентів, який проводить велику роботу з духовного та естетичного виховання студентів. Однак на рівні факультетів і кафедр цій роботі, на моє глибоке переконання, приділяється ще вкрай недостатня увага. Звідси і нерідкі прояви бездуховності і низької культури частини наших студентів.

Висновки. На сучасному складному і суперечливому етапі історичного розвитку наша країна потребує фахівців нової якості – високопрофесійних, з

належним розвитком духовності і культури. Для забезпечення належної їх підготовки необхідною умовою виступає висока професійна і педагогічна культура викладачів вищої школи. Однак без належної їх натхненності й духовності у суспільстві переважатиме технократичний тип мислення. Тому надзвичайно важливим завданням філософії освіти і професійної культури викладачів постає формування їх високої духовності.

Список літератури: 1. *Лапшина И. А.* Востребованность духовной культуры вузовского преподавателя // Социс. – 2011. – № 6. – С. 89-94. 2. *Ильин И. А.* О русском национализме: Сборник статей. – М.: Российский Фонд Культуры, 2007. – 160 с. 3. *Шафранова О.* Современный преподаватель: задача ценностного самоопределения // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 127-131. 4. *Бондарев П. Б.* Историко-философский и методологический анализ категории «образование» // Методологические ориентиры педагогических исследований. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2004. – Т. 1. – С. 11-16. 5. *Пономарьов О. С., Згурська М. П.* Педагогічна культура викладача вищої школи як ресурс підвищення якості освіти // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 3. – С. 19-25. 6. *Охрімчук Р. М.* Духовність // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред.. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 244-245. 7. *Кара-Мурза С. Г.* Потерянный разум. Социальные функции науки в условиях кризиса. Джерело: <http://www.kara-murza.ru/books/Razum/Razum021/html>. 8. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2003. – № 7. – С. 44-49. 9. *Губина С. А.* Автобиография как метод самоанализа и познания общества. Социологический практикум и методические рекомендации к курсовой работе. – М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2003. – 46 с.

Bibliography (transliterated): 1. Lapshina I. A. Vostrebovannost duhovnoy kul'turyi vuzovskogo prepodavatelya // Sotsis. – 2011. – # 6. – S. 89-94. 2. Ilin I. A. O russkom natsionalizme: Sbornik statey. – M.: Rossiyskiy Fond Kul'turyi, 2007. – 160 s. 3. Shafranova O. Sovremennyiy prepodavatel: zadacha tsennostnogo samoopredeleniya // Vyisshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – # 7. – S. 127-131. 4. Bondarev P. B. Istoriko-filosofskiy i metodologicheskii analiz kategorii «obrazovanie» // Metodologicheskie orientiryi pedagogicheskikh issledovaniy. – SPb.: Izd-vo SPb. un-ta, 2004. – T. 1. – S. 11-16. 5. Ponomarov O. S., Zgurska M. P. Pedagogichna kultura vkladacha vischoyi shkoly yak resurs pidvischennya yakosti osviti // Teoriya i praktika upravlinnya sotsialnimi sistemami. – 2011. – # 3. – S. 19-25. 6. Ohrimchuk R. M. Duhovnist // Entsiklopediya osviti / AkademIya ped. nauk UkraYini; golovniy red.. V. G. Kremen. – K.: YurInkom Inter, 2008. – S. 244-245. 7. Kara-Murza S. G. Poteryannyiy razum. Sotsialnyie funktsii nauki v usloviyah krizisa. Dzherelo: <http://www.kara-murza.ru/books/Razum/Razum021/html>. 8. Ortega-i-Gasset H. Missiya universiteta // Alma Mater. Vestnik vyisshey shkolyi. – 2003. – # 7. – S. 44-49. 9. Gubina S. A. Avtobiografiya kak metod samoanaliza i poznaniya obschestva.

Sotsiologicheskii praktikum i metodicheskie rekomendatsii k kursovoy rabote. – M.: RNTU im. D. I. Mendeleeva, 2003. – 46 s.

О. С. Пономарьов

**ДУХОВНІСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ
ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ**

педагогічній діяльності викладачів вищої школи. Доведено, що тільки духовно багата високопрофесійна особистість може відповідним чином виховувати студентів. Наведено результати експрес-опитування викладачів, які відображають реальну картину рівня їх духовної культури.

А. С. Пономарев

**ДУХОВНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ФИЛОСОФИИ
ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Проанализирована сущность феномена духовности и показана ее определяющая роль в педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Показано, что только духовно богатая высокопрофессиональная личность может соответствующим образом воспитывать студентов. Приведены результаты экспресс-опроса преподавателей, отображающие реальную картину уровня их духовной культуры.

A.S. Ponomaryov

**SPIRITUALITY OF TEACHER IN SYSTEM OF PHILOSOPHY
ITS PROFESSIONAL CULTURES**

Essence of the phenomenon of spirituality is analysed and its determining role in pedagogical activity of teachers of high school is shown. It is shown, that only spiritually rich high-professional personality can properly educate students. The results of express-examination of teachers, displaying the real picture of level of their spiritual culture, are resulted.

Стаття надійшла до редакції 23.03.2012 р.

УДК 141.378

*Пазиніч С.М.
м. Харків. Україна*

ФІЛОСОФІЯ НЕРЕФЛЕКСИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

Постановка проблеми та її актуальність. Час від часу, аналізуючи прожитий день, ми інколи зі здивуванням помічаємо, що від бесіди з колегою на тему «ні про що», у нас залишився неприємний осад і, навпаки, від спілкування з іншим почуваємо подарунок позитиву. Тож спілкування між людьми — це велике

мистецтво. Звідси, одні уміло володіють ним, притягуючи до себе душевною теплотою інші ж, навпаки, відштовхують від себе своїми колочими словами і негативною, холодною як лід, енергетикою. І це не випадково, адже як люди висловлюються, така у них і енергетика, оскільки слова не бувають індиферентними у відношенні до цілісної енергетичної системи людини. Тому коло осіб, які спитують сьогодні потребу в удосконаленні своїх комунікативних навичок, вельми широке. Це перш за все ті, хто зазнає труднощі в організації свого спілкування в колективі, а також ті, для кого спілкування є елементом їх професійної діяльності: лікарі, педагоги, працівники сфери обслуговування і соціальних служб і, звичайно ж, керівники різних систем управління. Тож дослідження цієї теми визначається не лише потребами теоретичного характеру, але і має яскраво виражену прикладну спрямованість. Тому що люди не лише прагнуть задовольнити свою допитливість, вони шукають відповідь на питання: як свідомо будувати спілкування з довколишніми людьми і як це зробити щонайліпшим чином?

Слід зауважити, що проблемі спілкування присвячено прямо чи побічно немало робіт, що свідчить не тільки про інтерес вчених до цієї суттєво цікавої сфери наукових знань, а й про безперечну актуальність цієї проблеми у вирішенні складних питань сьогочасного суспільства. Це дає нам вагомий підстави вважати, що без глибокого логіко філософського аналізу цього нагального питання, неможливо чітко визначити нові напрямки удосконалення суспільних відносин на основі філософії людиноцентризму.

Варто зазначити, що нині не існує єдиного підходу до розуміння цієї злободенної проблеми сучасності. Сьогодні та і в минулому зустрічаємо різні погляди на предмет та методи дослідження окремих її аспектів, які містяться у роботах: Ананьева Б.Г., Аристотеля, Бахтіна М.І, Виготського Л. С., Гегеля В., Дідро Д., Заветного С.О., Кременя В.Г., Кудіна В.О., Конверського А.Є., Ліхачова Д. С., Лосева А. Ф., Пазиніча С.М., Пономарьова О.С., Сисоевой С.О., Швейцера А. та інших.

Відзначимо, що потреба в цілісному аналізі й творчому розвитку філософського підходу до заявленої проблеми є вкрай необхідною також і у зв'язку з реаліями українського суспільства, соціальними умовами і потребами його суттєвої культурної модернізації.

В той же час, поза межами досліджень залишаються **невирішеними та-кі питання проблеми:** динамізм феномену неререфлексивного спілкування в системі загальнолюдської культури; позитивні та негативні наслідки цього унікального типу спілкування; особливості неререфлексивної комунікації та її вплив на розвиток особистості і перш за все, на морально-естетичне виховання широкого загалу людей сучасного суспільства.

Мета дослідження саме і полягає у з'ясуванні сутності самого феномену неререфлексивного спілкування в гармонійному поєднанні його з нагальними

проблемами пов'язаних з соціально-моральнісними подіями, які відбуваються на теренах нашої країни. Адже саме від філософського розуміння та коректного вирішення цієї, конче актуальної проблеми, багато в чому залежить сталий розвиток суспільства на субоснові взаємного розуміння та пошанування до конститутивної монади суспільних відносин – *Особистості*.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім поставимо питання: що ж необхідно для встановлення і підтримки оптимальних міжособистісних стосунків в службовій сфері та за її межами? Поза всяким сумнівом, для цього варто володіти певною системою навичок, знань і умінь, тобто владати мистецтвом комунікативного спілкування. А це означає, що необхідно майстерно володіти: досвідом розуміння особи в системі діалогічної комунікації; досконало знати емоційний стан партнерів з якими доля спіткала спілкуватися; віртуозно використовувати правила поведінки в різноманітних комунікативних обставинах; філігранно добирати адекватні форми контактування в залежності від мети і цілі спілкування.

Для ефективного спілкування можна виокремити таку базову рису, як суб'єктивну активність, що означає зацікавленість того, хто спілкується; його інтелектуальний потенціал, а також психологічну увагу і пошану відносно співбесідника. Проте, оцінюючи, уточнюючи або аналізуючи те, що нам віщають інші, як правило, люди (скажемо відверто) приділяють більше уваги своїм думкам, чим тому, що їм повідомляють. Ще гірше, коли вони час від часу в спілкуванні перебивають один одного. Безумовно, такий діалог не тільки спотворює повідомлення, але порушує динаміку і смислосначимість спілкування. Саме тут варто наголосити про те, що існують різні типи комунікативних відносин. Ми ж презентуємо точку зору відносно нереклексивного спілкування, та необхідності його використання в якості важливого, а інколи навіть як означального складника ефективних комунікативних взаємовідносин.

Почнемо з того, що нереклексивне спілкування є по суті простим прийомом і полягає в умінні уважно *німувати*, тобто не втручаючись в промову співбесідника своїми суб'єктивними коментарями. Такий діалог можна назвати умовно *пасивним*. Але це тільки на перший погляд він так сприймається інертним. Якщо ж більш уважно проникнутись в сутність «умовчання» в діалозі, то це активно дієвий процес, що вимагає від суб'єкта контактування в сфері інтелектуальної і психологічної уваги, і взагалі, витонченої загальнолюдської культури. Адже залежно від ситуації в ході нереклексивного спілкуванні може бути виражене щиросердне розуміння, схвалення і підтримка співбесідника. Часом нереклексивне спілкування є чи не єдиною можливістю, для співбесідника, особливо якщо він емоційно збуджений або навпаки, зазнає труднощі у формулюванні своїх помислів, врешті-решт, бути просто на просто почутим.

Ось якраз в цій ситуації знадобляться на перший погляд нейтральні за сутністю малозначні фрази із «арсеналу» нереклексивного спілкування, на кшталт: «Так!», «Предобре розумію Вас», «У Вас вид щасливої людини», «Продовжуйте, будь ласка», тощо. Цей мінімальний інструментарій дозволяє розкрити широкий діапазон змістовної бесіди. Такі відповіді-схвалення є правдивим запрошенням співбесідника висловити свої думки вільно і невимушено. Інколи такі схвалення допомагають пізнати глибинний інтерес і розуміння протилежної сторони в діалозі.

Безумовно, існують й інші прийоми, які підтримують якісну процедуру діалогу. Важливо, щоб відповіді виникали невимушено і завжди були нейтральними, на кшталт: «Це вельми цікаво, продовжуйте, будь ласка», «Я раніше навіть і не здогадувався про це...», тощо. Як показує мій сорокалітній педагогічний досвід, подібні репліки сприяють розвитку бесіди, особливо в самому її початку. Такі відверто щирі слова надихають того, хто з нами спілкується, знімають напругу, яка часто-густо виникає з причини боязні бути не зрозумілим або, ще гірше, дістати мовчазну відмову на актуальний запит. Ось тому-то, гнітюча, мовчазна незгода часто тлумачиться хибно, тобто як незацікавленість, індиферентність до співрозмовника.

Слід звернути увагу і на те, що інколи в ході спілкування короткі відповіді можна зрозуміти і як примусові. В такому разі вони будуть явною перешкодою в діалозі. В таких ситуаціях, суб'єкта спілкування безцеремонно і незграбно примушують відповідати на питання типу: «Ще чому ж Ви дозволяєте собі так глумитися над дійсністю?», «Приведіть мені хоч одну на це причину», «Нікчемні у Вас аргументи», «Ну осягніть в кінці-кінців просту істину», тощо. Такі зухвалі фрази вельми псуєть настрій людині і зводять унівець мету діалогу. Врешті-решт ці вислови, найімовірніше, приведуть до того, що змусять суб'єкта спілкування говорити те, чого він і не хотів сповіщати до початку бесіди.

Оскільки існують люди, які схильні більше говорити, чим слухати, то можна уявити собі, які безмежні можливості відкриваються для нереклексивного спілкування. Не важко помітити тих, хто постійно і майстерно користуються самобутньою технологією нереклексивного спілкування. Але слід зазначити, що нереклексивний діалог не завжди є доречним. Скажемо відверто, що визначити це заздалегідь не так то й просто, оскільки все залежить, головним чином, від реального стану речей, від темпераменту та характеру особистості, соціальної ієрархії суб'єктів діалогу, а головне, від цілі їх спілкування. Звідси, нереклексивне спілкування особливо благотворне тоді, коли співрозговець проявляє такі глибокі відчуття, як гнів або горе і потребує лише коректної, щиросердної відповіді. Частіш за все такі ситуації виникають, коли людина щиро бажає висловити свою точку зору стосовно аксіологічної проблеми або своє відношення до соціальних чи наукових проблем сьогодення.

З точки зору нашого комунікативного досвіду, особливо корисно застосувати цей прийом в ході співбесіди з абітурієнтами, під час іспиту чи заліку у студентів, (безумовно, якщо вистачає у викладача еротетикоємпатичної культури) тобто коли від співбесідника намагаються дізнатися якомога більше різноманітної інформації. Нерефлексивне спілкування також корисно для розуміння точки зору співрозмовця або з'ясування того, що є утаємниченого в його пропозиції або ремствуванні. В таких ситуаціях варто діяти обачно, тому що в протилежному разі може скластися так, що промовець буде висловлювати людям те, що їх взагалі не цікавить, або ж буде відповідати на свої особисті питання, які співрозмовників зовсім не приваблюють. Яскравий приклад просліджується в діях деяких викладачів, коли вони на консультації перед іспитами не дослуховуються до запитань студентів і розповідають щось своє у відриві від інтересу аудиторії. А студенти, як студенти, вагаються запитати у нього, боячись видати своє нерозуміння тієї чи іншої проблеми, бо саме такий «педагог» візьме на замітку рівень знань такого студента на екзамені з відповідними наслідками. Або скажімо, за ситуації, коли студент приходить на першу індивідуальну консультацію до педагога з будь-якої навчальної дисципліни, а ще гірше, коли людина попадає на прийом до лікаря, то перший стрекотатиме ірраціональними термінами і погрожуватиме іспитом. А другий, тобто лікар, буде лякати «букетом» захворювань і швидким наступом тяжких ускладнень і драматичних наслідків зі станом здоров'я. Зазвичай кабінет такого «педагога», «керівника», «лікаря» приголомшує людину хаотичною розкішшю. Перед очима відвідувачів постають якісь незрозумілі для них блискотливі дрібнички. Але найголовніше у всієї цієї мішури є неодмінний її атрибут — двері. Вони обов'язково прикрашені позолоченою табличкою з неймовірним на ній списком регалій. Такий «фахівець» відверто пресує своїм формальним авторитетом, повчає речам, що далеко виходять за рамки його компетенції. При цьому він не забуде принизити співрозмовця. Мета таких «добродіїв» завжди одна — залякати, зламати особистісне Я співбесідника. Як правило, за подібною вербальною облудою ховається елементарне невігластво. Використовуючи помисливість співрозмовців, такі «професіонали» завжди досягають своєї цілі, а саме, студент або пацієнт погоджуються платити великого хабара (чим більший страх, тим більший хабар) за «професійні послуги».

Або візьмемо рутинний випадок, коли людина бідкається над вирішенням своєї проблеми і відчуває себе скривдженою і, як часто це буває, виражається надмірно експресивно і неточно, бо вона емоційно збуджена. Будимо відверті, в результаті створюється враження, що вона нападає на співрозмовця, чого немає насправді. У відповідь, співбесідник починає захищатися, реагує теж емоційно і упускає сенс того, що йому говорять, якщо тільки взагалі слухає. Це можна пояснити тим, що в емоційному запалі у людини блокується ліва півкуля мозку, як наслідок, деформується структура коректного мислення і

дії. То чи не вірніше буде зупинити спілкування на першому етапі непорозуміння до пори, коли вщухнуть пристрасті, а можливо і взагалі перенести перемовини на більш пізніший термін. Варто зазначити, що в будь-якій конфліктній ситуації сторонні споглядачі більш схильні визнавати правоту тієї людини, яка зберігає витримку і не відповідає грубістю на грубість [1]. (Доречним тут буде згадати один із моральнісних принципів філософії Л. М. Толстого: «Непротівлення злу насилієм»). Отож, ввічливість не лише приваблює до людини симпатії вихованих, тактовних людей, але і дозволяє зберегти відчуття власної честі та гідності при зіткненні з хамством. Саме в цьому і полягає одна із важливих особливостей нереклексивного спілкування.

Люди старшого покоління добре пам'ятають випробування занепокоєнням, страхом, розчаруванням, біллю, обуренням і колосальним зганьбленням людської честі та гідності. В подібних випадках необхідно розважливо, практично не втручаючись в промову співбесідника, охопленого сильними прочуттями, надати йому шанс висловитися і виразити все те відчуття, що накопичилося в ньому за певний *невимовний вакуум*. В такому разі, варто підключити механізм емпатичного взаєморозуміння. Нагадаємо, емпатія - це когнітивна обізнаність і розуміння емоцій і відчуттів іншої людини [2, с. 513]. Простіше кажучи, основною конотацією цього терміну є інтелектуальне або концептуальне розуміння іншого, тобто, це емоційна реакція на емоційні переживання іншої людини. Звідси, нереклексивне спілкування більш за все стане в нагоді в ситуаціях моральнісно-етичного і соціального порядку.

Назавжди запам'яталася мені порада мого декана філософського факультету Київського державного університету ім. Т.Г.Шевченка, знаменитого філософа, директора інституту філософії СРСР Павла Васильовича Копніна, яку він рекомендував нам, майбутнім педагогам, використовувати в професійній діяльності: «З пошануванням давайте можливість студентам висловлювати свої думки!». З часом, зрозумів, що в цих словах була свята правда. Пізніше, нерідко переконувався, що студенти випробовували необхідність у прояві своїх сакраментальних відчуттів. І коли у них виникала можливість висловити те, що скупчилося на душі, то це давало молодим людям емоційне полегшення, вони променіли щасливим почуттям. Такі миттєвості допомагають будь-кому, не лише педагогу, краще розуміти і з'ясовувати проблеми своїх співрозмовників. Таким чином, нереклексивне спілкування дозволяє мінімально втручатися в промову суб'єкта діалогу, тим самим полегшуючи йому особисте самовираження. А якщо це так, то зайве втручання в розмову, а то й гірше, демонстрування суб'єктивних *вражень-повчань* являються перепонами на шляху до взаєморозуміння і поваги один до одного в спілкуванні.

Досвідчені педагоги - це своєрідні священики (шкода, що на територіях вузів майже немає своїх церков), до яких тягнуться студенти з непідробленою щирістю, джерельною чистотою своєї душі. І ось тут мають значення не лише

слова, але і очі співрозмовця. Погляд співбесідника має бути прямим і невідробним. Бігаючий або нудьгуючий погляд може змусити сумніватися в щирості слів людини, тоді складеться враження, що співрозговець лукавить, тобто говорите не те, що думаєте. Навпаки, коли педагог щирий в душевності своїй, то таке спілкування, взаємовідношення стає надбанням тільки двох, на кшталт того, як це відбувається у церкві на сповіді. Тому, якщо педагог відчуває, що його слова не проникли такою ж «джерельною» чистотою відчуттів, як у студента, то краще не вступати в діалог з юним, довірливим, добрим студентським серцем, інакше це виллється в лицемірство і навіть наругу над студентом, з одного боку, розчарування і втратою пошани до педагога - з іншої.

Часто доводиться спостерігати, коли люди не наважуються відверто висловити свою думку перед своїм начальством із-за побоювання зіпсувати стосунки з ним або піддати ризику місце своєї роботи. Шкода, але особи, які займають високу посаду, зазвичай, відчувають себе вільніше в ході розмови і часто-густо перебивають співбесідника саме по суті справи. Вони, володіючи необмеженою владою, схильні домінувати і в діалозі, більше говорити і частіше перебивати співрозговець. В результаті таке спілкування виглядає убогодухим, а «ієрархи», чують лише те, що їм хочеться почути, а не те, що їм необхідно було б слухати. В протилежність таким «ієрархам співбесідникам», майстрами неререфлексивного (і рефлексивного в рівній мірі) спілкування були професори: П.В.Копнін, В.І.Шинкарук, А.Д.Залєвський, В.К.Танчер та ін. Із нинішніх, можна виокремити професорів своєї справи: В.Г. Кременя, Л.Л. Товажнянського, Л.В. Губерського, А.Є. Конверського і багато інших.

Особливо хочеться звернути увагу в цій плеяді на талановитого вченого, педагога, керівника від Бога, великого людинолюбця Леоніда Леонідовича Товажнянського. Це людина, яка поєднала в собі: наснагу до бурхливого за змістом та формою життя, невідкупний, усвідомлений патріотичний дух, розуміння і повагу до культур різних народів і дбайливе ставлення до кожного працівника інституту від прибиральниці, лаборанта, студента і до професора. В наш буремний соціальний-політичний час, коли в абсолютної більшості керівників різного рангу «не вистачає» часу проявити увагу до монадної субстанції суспільства – особистості, така риса, притаманна Леоніду Леонідовичу, є без перебільшення, перлиною в системі людських цінностей ХХІ століття. Приваблює в цій людині ще й високий філософський, світоглядний рівень сприйняття і оцінки різноманітних за змістом і масштабністю подій. Це людина коректного мислення і дії, спілкуючись з якою відчуваєш, що ти стоїш лицем до лица з мислителем, мудрим колегою і водночас керівником всесвітньо відомого університету. Ця людина бездоганно володіє як неререфлексивним, так і рефлексивним мистецтвом спілкуванням і в той же час, постійно навчається новітнім методам і методикам діалогічної комунікації. То ж і не дивно, що дисципліна і моральнісний дух вище саме в тих колективах, де *керівник-лідер*

щирозацікавлено до себе співрозмовників не залежно від їх статусу. Це не означає, що він менше піклується про навчання в університеті. Просто він більш орієнтований на іманентну потужність своїх студентів і педагогів. Звідси, студенти в таких колективах добиваються значно вищих показників у навчанні, ніж у тих, де керівництво орієнтовано головним чином на абстрактні звіти для різноманітних департаментів.

Цікавим, з точки зору мого власного педагогічного дослідження, є те, що соромливі, невпевнені в собі люди вільно спілкуються з емпатично налаштованими і морально вихованими співбесідниками. Такі реалії можна виразно помітити серед студентів, які на заняттях в аудиторії постійно мовчать, але це не обов'язково означає, що вони менше здібні інших. Часом, навпаки, вони проявляють високі здібності, але більше інших стримані в обговоренні тих чи інших проблем. Пов'язано це з тим, що вони, з вини педагога, байдужого до мистецтва нереклексивного спілкування, не спроможні самостійно прилучитися до прилюдної дискусії. До цього слід додати також те, що деякі люди відчують себе вільніше з речами, чим з людьми. Так більшість людей, що постійно працюють біля мольберта або пов'язані зі складною технікою, або працюють в науково-дослідних лабораторіях, не завжди уміють вільно спілкуватися публічно.

Зауважимо, що нереклексивним спілкуванням слід користуватися величезно обачно, а вірніше професійно. Адже нерідко недосвідчений педагог на півсвідомому рівні знімає з себе відповідальність перед студентом, удаючись до нереклексивного діалогу тоді, коли там потрібно було б включити активні методи спілкування. Крім того, мовчазна пауза, після якої звучить ні до чого не зобов'язуюча репліка, може збити з пантелики навіть обізнаного співбесідника, не кажучи вже про студента. Тож надмірно тривалі паузи незалежно від того, чиняться вони умисно або неусвідомлено, (в даному разі йдеться мова не про театральні паузи, але й там є міра) часто виявляють незацікавленість або елементарну незгоду. Всі ми знайомі ще з дитинства з потужною силою морального «бойкоту», користуючись котрим люди, вимушені жити або працювати разом в атмосфері соціально-комунікативного дискомфорту. Тому нагадаємо ще раз про те, що нереклексивне спілкування потребує високої майстерності, толерантності, шляхетності й щирозацікавленої поваги до співбесідника.

Згідно нашому розумінню, нереклексивне спілкування є не доречним в деяких конкретних ситуаціях. Уявімо собі, що у людини відсутнє бажання спілкуватися. У таких випадках нереклексивна співбесіда не тільки не до речі, але й неможлива, оскільки примушення до спілкування свідчить про відсутність світського етикету і низький рівень загальної культури співбесідників. Адже *люди бажать сказати нам щось тоді, коли це зручно їм, але цей момент може виявитися незручним для нас.* Висновок напрашується сам собою.

Інколи неререфлексивне спілкування помилково інтерпретують як просту згоду слухати, але це є схожість лише за формою і нічого немає спільного зі змістом. В подібних ситуаціях формальну емпатію тлумачать як наше співчуття, а розуміння, як згоду з проблемою презентованою співбесідником. Тому, коли ми увійшли в душевне поле співбесідника, щоб співчутливо зрозуміти його настрій, але в цей же час не згодні зі змістом того, що він промовляє, то краще, на нашу думку, висловити це чесно і відверто в світській, коректній формі. Практика свідчить про те, що *коли ми не зробимо це вчасно, то неминуче ризикуємо зіткнутися пізніше але ще з більш негативними моральнісними наслідками.*

Неререфлексивне спілкування є недоречним і тоді, коли воно суперечить прихильностям співрозмовця і заважає співбесіднику займатися своїми невідкладними справами. В такій пригоді існує небезпека того, що неререфлексивним спілкуванням можуть зловживати надмірно балакучі люди, особливо бездушні, безцеремонні особи, а також ті, котрі прагнуть своєю балаканиною контролювати настрій і дії стриманої особистості. Тому зовсім неприйнятне в діалозі постійне скарження і докір всім і вся про щось, що не владнує в особистому житті співбесідника. *Міняй сам вади життя і ти станеш сильнішим і мудрішим!* Я помітив, хто більше всього випрохує безкінечність порад, той, як правило, безвідповідальна, безініціативна, немічна людина як в сім'ї, так і в трудовому колективі. Але така людина завжди нахабно, примушує своїх знайомих і колег вислуховувати її власну безпомічність. Ми впевнені, що у таких скрутних обставинах було б краще твердо сказати безвладному пустодзвоніві: «Я зараз зайнятий» або запитати його: «Так що ж головного у Вашій двогодинній промові?». В цьому випадку можна скоріше почути чітку відповідь, а потім елегантно, вишукано поладнати своє відношення до так званого співбесідника. *Tertium non datur!*

Таким чином, проаналізувавши деякі особливості неререфлексивного спілкування, **приходимо висновку:** по-перше, неререфлексивне спілкування є одним із основних чинників плідного взаємного пізнання і порозуміння співбесідників в комунікативних відносинах;

по-друге, як в будь-якому мистецтві, для досягнення високого результату необхідно притримуватися певних правил. Але використання ефективних прийомів неререфлексивного спілкування автоматично не гарантує жаданого успіху, якщо до цього попередньо не будуть сформовані відповідні еротетико-емпатичні установки в просторі філософії спілкування[3];

по-третє, варто постійно звертати увагу на багаторівневий інтелектуальний потенціалу своїх співбесідників;

по-четверте, конче важливо в обговоренні творчих проблем, бути, а не здаватися щирим у вираженні відчуттів і не поспішати з висловом різких оцінок на адресу співбесідників. Більш того, категорично забороняється в рефлексивному

спілкуванні підмінити тези теми і переносити їх на індивідуальні особливості співрозмовника;

по-п'яте, переваги нереклексивного спілкування значно переважають його деякі вади. Але досвід і мистецтво спілкування вказують на доцільність використання цього методу комунікативних відносин не тотально, а лише у відповідних конкретних ситуаціях;

по-шосте, якщо прийоми нереклексивного спілкування не влаштовують з тієї чи тієї причини, то можна вдаватися до цікавого і змістовного інструментарію рефлексивного спілкування[4], а ще краще, використовувати їх в діалектичному поєднанні.

Список літератури: 1. С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов, Н.В. Підбуцька. Конфліктне спілкування у творчому середовищі. Навчальний посібник. ХДАДМ, 2010. с. 100 2. Артур Ребер. Большой толковый психологический словарь. - Москва.: Изд-во Вече Аст. 2000., - Т.2., 570 с. 3. Пазиніч С. Н. Эмпатическое общение как элемент в системе современной философии образования / С. Н. Пазиніч // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т» ; — Харків : НТУ «ХПІ», 2004. — Вип. 4 (8). — с. 55– 61. 4. Пазиніч С.М. Рефлексивне спілкування — один із головних чинників пізнання дійсності / С.М. Пазиніч// Філософія спілкування: Науково-практичний журнал./ Харків: 2011. № 4.

Bibliography (transliterated): 1. S.M. Pazinich, O.S. Ponomarov, N.V. Pidbutska. Konfliktne spilkuvannya u tvorchomu seredovishI. Navchalniy posibnik. HDADM, 2010. s. 100 2. Artur Reber. Bolshoy tolkovyyi psihologicheskii slovar. - Moskva.: Izd-vo Veche Ast. 2000., - T.2., 570 s. 3. Pazyinich S. N. Empaticheskoe obschenie kak element v sisteme sovremennoy filosofii obrazovaniya / S. N. Pazyinich // Problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi eliti : zb. nauk. pr. / Nats. tehn. un-t «Hark. politehn. in-t» ; — Harkiv : NTU «HPI», 2004. — Vip. 4 (8). — s. 55– 61. 4. Pazinich S.M. Refleksivne spilkuvannya — odin iz golovnih chinnikiv plznannya dlysnosti / S.M. Pazinich// Filosophiya spilkuvannya: Naukovo-praktichniy zhurnal./ Harkiv: 2011.# 4.

С.М.Пазиніч

ФІЛОСОФІЯ НЕРЕФЛЕКСИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

Ставиться проблема філософського аспекту нереклексивного спілкування як одного з плідних чинників взаємного пізнання і порозуміння співбесідників в комунікативних відносинах різного рівня.

С.Н.Пазиніч

ФИЛОСОФИЯ НЕРЕФЛЕКСИВНОГО ОБЩЕНИЯ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ

Ставится проблема философского аспекта нереклексивного общения как одного из плодотворных факторов взаимного познания и понимания собеседников в коммуникативных отношениях разного уровня.

S.Pazynich

PHILOSOPHY OF UNREFLECTION INTERCOURSE AND ITS FEATURE

The problem of philosophical aspect of it is not reflection intercourse is put as one of effective factors of mutual cognition, and understanding of interlocutors in the communicative relations of different level.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2012

УДК 101

*Черванева З.А.,
г.Харьков, Україна*

ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ

Человечество стоит на пороге великих перемен. Уже сегодня можно проследить некоторые будущие контуры развития мировой цивилизации: невиданные возможности информационных технологий, новых способов коммуникации, усиливающуюся интеграцию мира и его разнообразие. Любые крупные изменения в человеческой жизнедеятельности начинаются с культуры.

Понятие *культуры* было создано философами около двух столетий назад. Термин «культура» встречается уже в одном немецком словаре, изданном в 1793 году. «Культура» - термин исключительно многозначный. Разные авторы понимают его по-разному, и насчитывается свыше 250 его определений. Кроме того, это слово получает разное содержание в зависимости от времени и места, от характера изучаемого общества. Культура - это такая часть общечеловеческого достояния, которая преднамеренно создается и передается нам другими людьми, от поколения к поколению.

Наличие множества культур вовсе не означает, что они повторяют друг друга. Это совершенно различные культуры. Они разнятся как по тайне своего происхождения, так и по традициям и по внутренним особенностям. «В культурах - разные ценностные ориентации, разные способы постижения мира, разные картины сущего. Относительно целостный феномен - культура - на самом деле существует во множестве вариантов» [1].

Культуру изучает целый ряд наук: антропология, религиоведение, искусствоведение и т. д. В каждой из этих наук исследуется свой ракурс культуры. Есть такой ракурс и у философии, которая дает свой анализ культуры и занимается этой проблемой на протяжении всего исторического периода. Философия культуры давно уже стала необходимой органичной составной частью философского осмысления бытия, мира и человека в мире.

Целью данной статьи является рассмотрение культуры в ее философском понимании и осмыслении.

Известно, что слово «культура» в своем первоначальном смысле означает возделывание, обработку, усовершенствование всего того, что человек находит данным, стихийно возникшим. Подобно тому, как плуг рыхлит землю, делает ее плодородной, философия, наука, искусство развивают душевные силы и побуждают человека к творчеству и мышлению. Так, римский оратор Цицерон впервые применил слово культура в переносном значении для характеристики человеческого мышления: «Философия есть культура ума». Культура, как известно, не тождественна мышлению, которое в отличие от нее представляет собой активный процесс, но мышление порождается культурой и питается ею, по-разному комбинируя элементы знаний, хранящиеся в памяти каждого ее представителя. Мышление тем самым есть становление культуры.

В философии под культурой понимается система исторически развивающихся внебиологических программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех основных направлениях, сфера свободной самореализации личности. «Культура - это итог всех достижений отдельных лиц и всего человечества во всех областях и по всем аспектам в той мере, в какой эти достижения способствуют духовному совершенствованию личности и общему прогрессу» [2]. Термин «культура» охватывает совокупность интеллектуальных элементов, имеющих у данного человека или у группы людей и обладающих некоторой стабильностью, связанной с тем, что можно назвать «*памятью мира*» или общества — памятью, материализованной в библиотеках, памятниках и языках. С точки зрения философа культура - это философская проблема, так как она - одна из самых популярных в рассуждениях о вечных философских проблемах. Беспредельно развивающаяся, она в каждую эпоху новая. Вот почему, по мнению многих философов, невозможно дать окончательное, однозначное определение культуры. В противном случае она станет нефилософской проблемой.

Внешне культура предстает как сложная смесь взаимодействующих между собой знаний, предписаний, норм, образцов деятельности, идей, проблем, верований, обобщенных видений мира и т. д. Выработываемые в различных сферах культуры, эти составляющие обладают регулятивной функцией по отношению к различным видам деятельности, поведения и общения людей. В этом смысле можно говорить о культуре как сложно-организованном выборе надбиологических программ человеческой жизнедеятельности.

В истории философии культуры можно выделить несколько этапов, для которых характерны разнообразные концепции, сформировавшиеся на протяжении истории. В них дается характеристика важнейших особенностей культуры. Так, на первом этапе, связанном с античной философией и продолжившемся до ХУШ в., только лишь зарождались знания о культуре. Культура как специфическое явление не являлась специально предметом исследования. Античное понимание культуры содержало представление о природности чело-

века, а отсюда первостепенное значение придавалось воспитанию, формированию зрелого мужа из несмышленного ребенка. В Древнем Риме акцент делался на «человеческом достоинстве». В эпоху Средневековья под культурой понималась богословская ученость, осведомленность в теологических вопросах. Культура ассоциировалась с городским укладом жизни и связанными с ним благами цивилизации. Предпосылки для складывания идеи культуры возникли во времена Возрождения, когда культура определялась как признак личного совершенства, как продолжение античной традиции духовной деятельности.

Впервые культура становится предметом философского изучения и анализа на втором этапе в рамках просветительской философии истории. Идея культуры здесь выражала степень развитости *разумного* начала, объективирующегося в ходе истории в религии, морали, праве, науке, искусстве, философии. Философы Просвещения были убеждены в огромных возможностях научного знания и создали целую программу совершенствования разума. Именно эта программа стала тем направлением в истории философии, которое имело непосредственное отношение к философии культуры. Немецкая классическая философия отождествила культуру с формами духовного и политического саморазвития человека и общества. При этом многообразии форм культуры располагалось в определенной исторической последовательности.

В XIX в. культуру рассматривали как систему *ценностей и идей*, различающихся по их роли в жизни и самоорганизации общества того или иного типа. Ценности есть то, без чего человек не мыслит достойной, значимой жизни, они упорядочивают действительность, приносят в ее осмысление оценочные моменты, придают смысл человеческой жизни.

В ряде концепций культуры XIX-XX вв. (в концепции «локальных цивилизаций», например, Шпенглер в своей и поныне обсуждающейся книге «Закат Европы») уподобляет культуру живым организмам и рассматривает ее как замкнутые, самодостаточные, неповторимые организмы, проходящие в своем развитии стадии возникновения, расцвета, надлома, а затем упадка и гибели [3]. Культуры тоже проживают отведенные им историей сроки. Расцвет культур не вечен. Но, умирая, культура перерождается в цивилизацию. Понятия «культура» и «цивилизация», не являясь тождественными, одновременно тесно связаны между собой: как не существует цивилизации без своей культуры, так и не существует культуры без цивилизации. Являясь одним из элементов цивилизации, культура соответствует ей, но, как элемент, способный к самостоятельному развитию, она может вступать в противоречие с цивилизацией. И эти противоречия между культурой и цивилизацией являются источником их развития, в то время, как их тождество означает застой и гибель. Цивилизация создает общие предпосылки культурного процесса, это явление глобального масштаба, охватывающее огромные регионы и континенты. Одна и та же цивилизация создает множество культур. Культура же - это условия,

предпосылки развития цивилизации, она индивидуализирована, уникальна, имеет ярко выраженный этнический характер. А. Тойнби подчеркивает: «Культурный элемент представляет собой душу, кровь, лимфу, сущность цивилизации. В сравнении с ним экономический и тем более политический планы кажутся искусственными, несущественными, заурядными созданиями природы и движущих сил цивилизации» [4].

Марксистская концепция культуры базировалась на классовом подходе к объяснению и оценке культурных явлений и включала в ее содержание не только духовную, но и материальную культуру.

На третьем этапе философы обращаются к анализу конкретных феноменов культуры (исторических, социальных, этнических) в рамках специальных гуманитарных и социальных наук. Происходит становление особой науки - культурологии. Однако, какой бы объем знаний о культуре ни добывался всей совокупностью наук о ней, он не содержит ответов на такие главные вопросы, как: «Как осознается культура?», «Какие законы управляют ее историческим развитием?». И только философия на основе объективного познания и ценностного осмысления культуры может дать ответы на них.

В современной философии существует два основных подхода к осмыслению культуры — *аксиологический и деятельностный*. При аксиологическом подходе культура предстает как система ценностей, сложная иерархия идеалов и смыслов. Особое внимание обращается на творческий и личностный аспекты культуры, гуманизацию общества и человека. С точки же зрения деятельностного подхода культура — это специфический способ человеческой жизнедеятельности, «система внебиологически выработанных механизмов, благодаря которым стимулируется и реализуется активность людей в обществе» [5]. Однако не всякая деятельность творит культуру, а лишь та, которая несет смысл. Человек не только стремится осуществить какую-либо деятельность, но и придать ей определенный смысл. Смысл же обнаруживается тогда, когда у человека пробуждается любознательность, желание разгадать секреты природы, обуздать ее силы.

Близкой к деятельностному подходу является *семиотическая* интерпретация культуры. Культура здесь рассматривается как система информационных кодов, закрепляющих жизненный социальный опыт, а также средства его фиксации. Символы и знаковые системы по сути являются паролями, языками культуры, расширяющими ее пространство. Культура не может обойтись без них. Они несут информацию и смысл, который нередко является многовариантным. Человек, рожденный в определенной культуре, с детства усваивает смысл и назначение знаков, понимает, почему «чужая» культура нередко кажется странной и непостижимой. Поэтому вхождение в иную культуру связано прежде всего с раскрытием ее знаковой системы. В каждой эпохе существует своя система символов, которая выступает как специфический код куль-

туры и с помощью которой можно раскрыть специфику той или иной культуры.

Термин «культура» имеет два противоположных значения - индивидуальное и коллективное, групповое. Каждая группа внутри человеческого общества имеет свою культуру в прагматическом смысле.

Индивидуальная культура понимается как совокупность знаний, усвоенных человеком в результате обучения и из жизненного опыта. Она характеризуется прежде всего уровнем развития, системностью, хотя может быть и «мозаичной», складывающейся под влиянием множества случайных разрозненных факторов. Индивидуальная культура -- мера социальности человека. Каков человек, такова и его культура. Культурный человек не тот, кто много знает о живописи, физике или генетике, а тот, кто осознает и чувствует внутреннюю форму, внутренний нерв культуры, ее стиль. Культурный человек никогда не является узким специалистом, ничего не видящим и не понимающим за рамками своей профессии.

Под групповой культурой понимается национальная, поселенческая (культура малого, большого города или мегаполиса, деревни, села, поселка); культура класса, профессиональной группы и т. д. [6]. Под влиянием конкретных условий групповая культура изменяется, возникают ее новые формы. В современном обществе, например, особое место занимает элитарная и массовая культура. К элитарному типу культуры относится очень небольшое число высокообразованных людей, которые никогда не довольствуются имеющимися у них знаниями, всегда находятся в неустанном новаторском поиске. Носителями элитарной культуры являются люди творческие, представляющие собой утонченную интеллектуальную элиту общества, способную понять и оценить все многообразие и красоту окружающего мира.

Совсем по другому выглядит массовая культура, появившаяся в связи с выходом на историческую арену широких масс. Массовым в философии называется такое общество, в котором производство и потребление приобретает усредненный, стандартный характер, политика определяется стихийными реакциями населения, а культура утрачивает уникальность и тиражируется для всех. Массовая культура превратила людей в «патентованных» наблюдателей, а окружающий мир — в иллюзорную действительность. Она отвлекает людей от реальной жизни, питает их вымышленными картинками, погружает общество в летаргический сон, разрушает личность. В настоящее время появился так называемый «человек массовый», заурядный. «Особенность нашего времени в том, , - писал Ортега-и-Гассет, - что заурядные души, не обманываясь насчет собственной заурядности, безбоязненно утверждают свое право на нее и навязывают ее всем и всюду» [7].

Массовую культуру «питают» средства массовой коммуникации — газеты, популярные журналы, радио, телевидение, грамзаписи и т. д. Эта культура уже не является продуктом университетского образования, то есть неко-

торой рациональной организации; она есть итог ежедневно воздействующего на нас непрерывного, обильного и беспорядочного потока случайных сведений, в результате чего в памяти остаются лишь мимолетные впечатления и осколки знаний и идей. В результате мы находимся на поверхности явлений, получая случайные впечатления от более или менее сильно воздействующих на нас фактов, не пытаюсь критически оценивать их, не прилагая умственных усилий, чтобы преодолеть свою узость и ограниченность. Массовая культура в определенном смысле выполняет и полезную психотерапевтическую функцию в обществе. Огромные психологические нагрузки, которые ложатся сегодня на каждого человека, вызывают у него потребность отвлечься от реальности, освободиться от стрессов. И массовая культура в этом случае является незаменимой.

Сегодня необходимо формировать сознание общества и личности с целью достижения унификации духовной жизни, стандартизации интеллектуальных реакций, утверждения новых ценностных ориентаций.

Завершая этот краткий анализ философского толкования и осмысления культуры, следует подчеркнуть, что культура неотделима от человеческой жизни, ее прогресс обусловлен участием индивидов и социальных групп в культурно-историческом творчестве. Культура формирует творческое меньшинство личностей и одновременно формируется сама. Она призвана дать «ответ» на «вызов» истории и способствовать развитию общества.

Литература: 1. Гуревич П.С. Культурология. М., 2003, с. 27; 2. Петрицкий В., Цвейцер А. Философская энциклопедия. Т. 5. М., 1970, с. 46; 3. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1993, с. 446; 4. Тойнби А. Постигание истории. М., 1991, с. 355-356; 5. Маркарян Э. Теория культуры и современная наука. М. «Мысль», 1983, с. 90; 6. Бучило Н.Ф., Чумаков А.Н. Философия. Учебное пособие. М. Изд-во «Прспект», 2008, с. 367; 7. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс //Эстетика. Философия культуры. М., 1991, с. 311.

Bibliography (transliterated): 1. Gurevich P.S. Kul'turologija. M., 2003, s. 27; 2. Petrickij V., Cvejcer A. Filosofskaja jenciklopedija. T. 5. M., 1970, s. 46; 3. Shpengler O. Zakat Evropy. Novosibirsk: VO «Nauka». Sibirskaja izdatel'skaja firma, 1993, s. 446; 4. Tojnbi A. Postizhenie istorii. M., 1991, s. 355-356; 5. Markarjan Je. Teorija kul'tury i sovremennaja nauka. M. «Mysl'», 1983, s. 90; 6. Buchilo N.F., Chumakov A.N. Filosofija. Uchebnoe posobie. M. Izd-vo «Prospekt», 2008, s. 367; 7. Ortega-i-Gasset H. Vosstanie mass //Jestetika. Filosofija kul'tury. M., 1991, s. 311.

Черванева З.А.

ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ

Рассматриваются философские проблемы культуры, ее понимание, проявление и осмысление. Прослеживается путь культуры на разных этапах исто-

рического развития; аксиологический и деятельностный, индивидуальный и групповой подходы осмысления культуры; семиотическая интерпретация ее; анализируются формы культуры — элитарная и массовая; обосновывается значимость философии культуры для жизнедеятельности общества и человека.

Черванева З.А.

ФІЛОСОФІЯ КУЛЬТУРИ

Розглядаються філософські проблеми культури, її розуміння, прояв і осмислення. Простежується шлях культури; на різних етапах історичного розвитку; аксиологічний і діяльностний, індивідуальний і груповий підходи осмислення культури; семіотична інтерпретація її; аналізуються форми культури — елітарна і масова; обґрунтовується значущість філософії культури для життєдіяльності суспільства і людини.

Chervaneva Z.A.

PHILOSOPHY OF CULTURE

The philosophical problems of culture, its understanding, display and comprehension, are examined. The way of culture is traced on the different stages of historical development; аксиологический and деятельностный, individual and group approaches of comprehension of culture; semiotics interpretation it; the forms of culture are analysed — elite and mass; meaningfulness of philosophy of culture is grounded for the vital functions of society and man.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2012

УДК 37.014.521/525:271.2(094)

*Дьяченко О.В.,
г. Могилев, Беларусь*

РЕЛИГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Соглашение о сотрудничестве Министерства образования Республики Беларусь и Белорусской православной церкви создало условия для развития православного теологического образования в средней общеобразовательной школе. Специалистами было разработано несколько образовательных программ — «Духовно-нравственное воспитание дошкольников», «Культура и религия», «Основы православной культуры», «Основы православной культуры. Православные святыни восточных славян», которые в той или иной мере ориентированы на формирование у обучающихся основ религиозного мировоззрения. Посредством обращения к «духовному потенциалу» религии предполагается воспитывать у них «высокую духовность, нравственность, патриотизм». Православные священнослужители надеялись, что в ходе визита в сентябре 2009 года в Беларусь Патриарха Московского и всея Руси Кирилла (Гун-

дяева) и его переговоров с Президентом А.Г. Лукашенко, вопрос о преподавании религии в школе будет решен положительно. [1]

В феврале 2010 года программа для школьников 1-11 классов «Основы православной культуры. Православные святыни восточных славян» получила одобрение Белорусской православной церкви. В апреле 2010 года Белорусская православная церковь направила в Палату представителей Национального Собрания, в Администрацию Президента Республики Беларусь предложения по изменению законодательства об образовании. Предлагалось, что «для эффективного использования в просвещении и образовании учащихся духовного потенциала традиционных для Республики Беларусь религий учреждения образования могут взаимодействовать в сфере научных исследований и учебно-воспитательной деятельности с зарегистрированными религиозными организациями с учетом их влияния на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа. Участие учащихся и других субъектов образования в таком взаимодействии является добровольным. Порядок и условия взаимодействия определяются Правительством Республики Беларусь по согласованию с Президентом Республики Беларусь, а его содержание и формы определяются соглашением о сотрудничестве между Советом министров Республики Беларусь или отраслевым министерством и республиканским органом управления религиозного объединения». [2]

Фактически церковь предприняла новую попытку получить правовые преимущества, которые бы позволили ей участвовать в формировании образовательного пространства и воздействовать на учебно-воспитательный процесс. Одним из идеологических обоснований служило утверждение о том, что внедрение «традиционными религиями» теологических образовательных программ будто бы внесет «вклад в гуманитарную безопасность страны» и противодействует влиянию «тоталитарных и экстремистских религиозных сект и движений». [2] Еще на стадии разработки Кодекса Республики Беларусь «Об образовании» Митрополит Минский и Слуцкий Филарет (Вахромеев) в мае 2010 года выступил с инициативой о включении в систему образования религиозной культуры, обозначив ее как курсы «истории религии» и «религиоведения», соответственно, для средней и высшей школы. При этом была оговорена необходимость не факультативного, а обязательного преподавания этих дисциплин. В средствах массовой информации по вопросу религиозного образования развернулась дискуссия, однако широкого обсуждения проблемы не получилось. Этой теме в октябре 2009 года была посвящена программа ОНТ «Выбор» и несколько публикаций в газете «Звезда» весной-летом 2010 года. Окончательное решение по внедрению программы «Основы православной культуры. Православные святыни восточных славян» должно было принять Министерство образования Республики Беларусь, но в ходе проведения экспертизы Научно-методический совет выявил несоответствие содержания раз-

делов программы выводам исторической науки и законодательству Республики Беларусь о свободе совести и религиозных организаций. В программе не были выдержаны принципы светскости и научности, а ряд положений имел открытую религиозную направленность [3]. В первом классе, например, учащиеся должны были сформировать представления о Библии, о боге и его свойствах, сатане, ангелах, загробном (духовном) мире, о райском саде, грехе и грехопадении, раскаянии, о потопе и Ноевом ковчеге, Аврааме и Сарре, об Иисусе Христе и богородице. Младшим школьникам предлагалось усвоить знания об основных христианских праздниках, познакомиться с православной иконографией, культом святых, креста, сакральным пространством православной церкви, молитвами, крестным знаменем и т.п. Закреплять полученные знания предлагалось в ходе «экскурсий в местные храмы». [4]

В ноябре 2010 года программа была возвращена на доработку, а в декабре 2010 года был принят Кодекс Республики Беларусь «Об образовании». В нем законодатели частично учли интересы православной церкви. Так, в части 4 статьи 2 зафиксировали следующее: «учреждения образования в вопросах воспитания на основании письменных заявлений обучающихся (законных представителей несовершеннолетних обучающихся) во внеучебное время могут взаимодействовать с зарегистрированными религиозными организациями с учетом их влияния на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа. Порядок, условия, содержание и формы такого взаимодействия определяются Правительством Республики Беларусь по согласованию с Президентом Республики Беларусь» [5]. Как видно из содержания статьи, религиозные организации вправе реализовывать воспитательные программы во внеучебное время и только по заявлению самих обучающихся либо их законных представителей. Вопрос о преподавании в той или иной форме и под любым видом религиозных дисциплин, законодателем был решен отрицательно, указав в части 1.10 статьи 1 указанного Кодекса, что государственная политика основывается на принципе «светского характера образования». [5, с.6]

Процесс клерикализации государственной системы образования вроде бы остановлен. Однако в системе образования по-прежнему функционируют теологические структуры, преследующие цель внедрить под любым предлогом религиозную компоненту в образовательные программы средней школы, чтобы обеспечить приоритет в развитии только одной религиозной системы. Важная роль в этом направлении деятельности отведена Институту теологии, созданному в Белорусском государственном университете, а также ряду общественных организаций, которые активно работают с педагогической общественностью по внедрению в учебно-воспитательный процесс учреждений образования различных теологических курсов. Пока это происходит на так называемой «факультативной основе», однако в перспективе прорабатывается воз-

можность обязательного изучения учащимися религии с конфессиональных позиций.

В заключение необходимо отметить, что разработчики религиозного компонента не учитывают ряд важных факторов. Во-первых, белорусская система образования изначально формировалась на светской, научной основе и внедрение образовательных программ религиозного содержания порождает комплекс проблем педагогического, правового и этического характера. Во-вторых, образовательные программы религиозного содержания противоречат программам по естественным и социально-гуманитарным наукам, а это непременно провоцирует возникновение в сознании учащихся мировоззренческого конфликта. Выхода из этой тупиковой ситуации фактически нет.

В-третьих, дальнейшее игнорирование поликонфессиональных реалий современной Беларуси в конечном итоге создаст предпосылки для развития религиозно обусловленных дезинтеграционных процессов в белорусском обществе. Каждая религия претендует на обладание абсолютной истиной, и, следовательно, попытки использовать систему образования в целях религиозной социализации личности содержат в себе мощный межконфессиональный конфликтотенциал. В настоящее время явно обозначились конфликты между государством и отдельными протестантскими группами, в первую очередь приверженцами неопятидесятничества (ХПЕ), Международного Совета Церквей евангельских христиан-баптистов (МСЦ ЕХБ), некоторыми евангелическо-лютеранскими общинами. Государство в интересах Белорусской православной церкви, с которой в 2003-2004 гг. подписало ряд соглашений о сотрудничестве, подавляет деятельность последователей епископа Таврического и Одесского РПЦЗ Агафангела (Пашковского), отказавшегося признать подписанный 17 мая 2007 г. акт о воссоединении РПЦЗ с Московским патриархатом. Фактически ликвидированы и без того малочисленные группы Белорусской автокефальной православной церкви (БАПЦ). Напряженные отношения складываются и с последователями Истинно православного христианства (ИПХ), которые не принимают паспортов нового образца, ИНН, критически относятся к политике Митрополита Минского и Слуцкого Филарета (Вахромеева). Отдельно следует рассматривать латентные конфликты с неокультами. Явного обострения противоречий пока нет. Однако это не означает их отсутствия во все.

В настоящее время в Беларуси зарегистрировано 25 религиозных направлений, из них 14 – протестантизма, 2 – новых религиозных движений (бахаизма и кришнаизма). Поэтому поддержка государством образовательных инициатив только одного христианского направления (православия) в ущерб интересам других религий рано или поздно приведет к возникновению конфликтов между государством и другими религиозными группами, поскольку права и интересы последних объективно ограничены.

Вывод очевиден. Государственная система образования не должна превратиться в средство воспроизводства и сохранения религиозности, какой бы та ни была – «традиционной» или «нетрадиционной»; оказала она влияние «на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа», или ей еще предстоит это сделать.

Список литературы: 1. Шило, М. Визит Патриарха активизировал Белорусскую Православную Церковь – протоиерей Сергей Гордун / М.Шило // Белорусский православный информационный портал СОБОР.by [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sobor.by/idnews.php?id=2009-Oct-14-15:03:04>. – Дата доступа: 20.10.2010. 2. Шило, М. Митрополит Филарет предлагает государству определиться с формой включения элементов религиозной культуры в белорусскую систему образования /М.Шило // Белорусский православный информационный портал СОБОР.by [Электронный ресурс]. – Режим досту-

па:http://www.sobor.by/videonews.php?id=mitr_Filaret_o_prepodavanii_religii-5-2010. Дата доступа: 03.06.2010. 3. Митрополит Филарет: «Лишь через преобра-

жение души подрастающего поколения мы преобразим к лучшему наше благо», 3 ноября 2010 года // Официальный портал Белорусской Православной Церкви [Электронный ресурс]. – Режим досту-

па:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Дата досту-

па: 14.11.2010. 4. Основы православной культуры. Православные святыни восточных славян. Учебная программа факультативных занятий. I–XI классы. Под редакцией С.Е. Рассадина. – Минск, НМУ НИО Министерства образования Республики Беларусь, 2010 // Белорусский православный информационный портал СОБОР.by [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.sobor.by/programma_fakultativa_osnovypravoslavnoykultury.htm. – Дата доступа: 29.08.2010. 5. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац.центр правовой информ. Респ.Беларусь, 2011. – 400с.

Bibliography (transliterated): 1. Shilo, M. Vizit Patriarha aktiviziroval Belorusskuyu Pravoslavnyuyu Tserkov – protoierey Sergiy Gordun / M.Shilo // Belorusskiy pravoslavnyiy informatsionnyiy portal SOBOR.by [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.sobor.by/idnews.php?id=2009-Oct-14-15:03:04>. – Data dostupa: 20.10.2010.

2. Shilo, M. Mitropolit Filaret predlagaet gosudarstvu opredelitsya s formoy vklyucheniya elementov religioznoy kulturyi v belorusskuyu sistemu obrazovaniya /M.Shilo // Belorusskiy pravoslavnyiy informatsionnyiy portal SOBOR.by [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa:http://www.sobor.by/videonews.php?id=mitr_Filaret_o_prepodavanii_religii-5-2010. Data dostupa: 03.06.2010. 3. Mitropolit Filaret: «Lish cherez preobrazhenie dushi podrastayushchego pokoleniya myi preobrazim k luchshemu nashe blago», 3 noyabrya 2010 goda // Ofitsialnyiy portal Belorusskoy Pravoslavnoy Tserkvi [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Data

dostupa:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Data

dostupa:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Data dostupa:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Data

dostupa:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Data dostupa:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Data

dostupa:<http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3068.html>. – Data

dostupa: 14.11.2010. 4. Osnovy pravoslavnoy kulturyi. Pravoslavnyie svyatyini vostochnyih slavyan. Uchebnaya programma fakultativnyih zanyatiy. I-XI klassyi. Pod redaktsiey S.E. Rassadina. – Minsk, NMU NIO Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus, 2010 // Belorusskiy pravoslavnyiy informatsionnyiy portal SOBOR.bu [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.sobor.by/programma_fakultativa_osnovy_pравoslavnoy_kulturyi.htm. – Data dostupa: 29.08.2010. 5. Kodeks Respubliki Belarus ob obrazovanii. – Minsk: Nats.tsentr pravovoy inform. Resp.Belarus, 2011. – 400s.

О.В. Дьяченко

РЕЛИГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Приведена інформація о характере взаимодействия церкви и системы образования Республики Беларусь в духовном воспитании молодежи. В то же время показано, что государственная политика основывается на принципе светского характера образования. Раскрыты особенности взаимодействия с религиозными организациями в условиях поликонфессиональности.

О.В. Дьяченко

РЕЛІГІЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БЕЛАРУСЬ

Наведено інформацію про характер взаємодії церкви і системи освіти Республіки Беларусь в духовному вихованні молоді. В той же час показано, що державна політика ґрунтується на принципі світського характеру освіти. Розкрито особливості взаємодії з релігійними організаціями в умовах поліконфесійності.

O. V. Dyatchenko

RELIGION IN THE SYSTEM OF FORMATION OF THE REPUBLIC BYE-LORUSSIA

Information about the character of co-operation of church and system of formation of the Republic Byelorussia in spiritual education of young people is resulted. It is shown at the same time, that a state policy is based on principle of society character of education. The features of co-operation with religious organizations in the poly-confessional conditions are exposed.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2012

УДК 378

*Михайличенко В.Е., Канивец М.В.,
г. Харьков, Украина*

РОЛЬ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ: ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Современные общественные требования вызывают необходимость пересмотра привычной стратегии обучения. Начал осуществляться переход на методы, обеспечивающие личностно-ориентированное обучение сту-

дентов, направленное на прогрессивное изменение особенностей и качеств их личности. Действительно, если целью и результатом учебного процесса есть личность, – отмечает С. И. Подмазин, – то содержанием этого процесса должно быть становление личности как субъекта деятельности и социальных отношений, её интеллектуальное, духовное и физическое развитие. [2, с. 50].

Отечественная психология и педагогика исходят из положения, сформулированного Л. С. Выготским, о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию [1]. Опираясь на реально достигнутый уровень развития, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы повышать эффективность деятельности, формировать новые свойства и качества и тем самым обеспечивать развитие человека.

В настоящее время в вузе идет огромная и напряженная работа по совершенствованию учебного процесса и повышению заинтересованности и вовлеченности в него самих студентов. Для них одним из главных видов деятельности становится учебно-познавательная, которая является основным способом овладения знаниями. При этом она выступает необходимым условием развития личности студента, когда приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, развиваются психические процессы, формируются интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества личности, её способности и характер.

В связи с этим представляет интерес оценка роли вуза в формировании личности, данная студентами Национального технического института «Харьковский политехнический институт». Во время изучения курса «Основы психологии и педагогики» студентам факультета «Бизнес и финансы» и экономического факультета было предложено написать творческую работу на тему «Роль вуза в формировании личности студента», выразив собственное отношение к этой проблеме. Представляет интерес информация о том, какие изменения, по мнению студентов, произошли с ними за время обучения.

Целью статьи является изучение мнения студентов о влиянии педагогического процесса на формирование личности и её развитие.

Учебная деятельность, как способ познания мира является одним из главных направлений развития личности обучаемого, что связано с последовательной и целенаправленной активностью самих учащихся (понимание предмета изучения и учебной задачи, овладение способами и методами активных преобразований объекта усвоения, приобретение знаний, умений). И хотя этот фактор является значимым в большей или меньшей мере для профессиональной подготовки всех студентов, многие из них отмечают роль гуманитарных наук, которые способствуют углублению знаний о мире, в котором они живут.

«Человек с высшим образованием, – пишет Юлия Сидоренко (ЭК-58а), – должен иметь универсальные знания, которые связаны не только с его про-

фессиональной деятельностью, но и знания философских взглядов на мир, истории и политики государств мира: экономики, культуры, и др. Так, философия научила нас более глубоко мыслить и познавать суть жизни. Она заставляет задуматься над истоками человеческого бытия, что является первоначальным в этом мире, тем самым способствует развитию мышления и мировоззрения». Юлия Поп (ЭК-18а) при этом отмечает, что «в вузе мы научились логически мыслить, понимать содержание и суть рассматриваемых предметов, находить альтернативные решения и применять их».

Религиоведение даёт, по мнению студентов, знание о наличии различных вероисповеданий, учит с пониманием и уважением относиться к другим религиям и верующим людям. Ольга Верташова (ЭК-58в) признаётся, что после прохождения этого курса она прочитала Библию, а некоторых студентов эти занятия заставили всерьёз задуматься о Боге.

Культурология, этика и эстетика способствовала обогащению знаний о культуре, расширению кругозора, росту собственной культуры поведения, осмыслению таких понятий как мораль и нравственность, совесть, сострадание, самопожертвование. По мнению студентов, эти науки приобщают их к культуре, искусству, являются своеобразным способом культурно-воспитательной работы в вузе.

Во время прохождения курса истории студент не только укрепляет свои знания, полученные ещё в школе, но и обогащает память многообразием социального и нравственного опыта человечества на всем пути его существования. Этому также способствовала политология, которая, по словам Ольги Верташовой (ЭК-58в) дала возможность расширить мировоззрение, понять политику своей страны и других стран мира, а также способствовала утверждению собственных политических взглядов.

Социология способствует пониманию общественных норм, установок, деятельности различных социальных институтов и структур. Психология помогла, по мнению многих студентов, раскрыть и понять себя, свой внутренний мир, механизмы психической деятельности человека, причины тех или иных действий и поступков. Составление студентами своих психологических портретов помогло посмотреть на себя со стороны и решить, что хотелось бы в себе изменить.

Экономика предоставляет студентам возможность творческого поиска эффективных решений в сфере экономических методов управления. Что касается других практических дисциплин, то с их помощью они учатся анализировать экономические ситуации, принимать решения, производить расчеты, прогнозировать и моделировать планы развития организаций.

Как видно из вышесказанного, комплекс гуманитарных дисциплин, изучаемых в вузе, вооружает студентов знаниями о мире и умениями жить в социуме, понимать свои обязанности по отношению к другим людям и при-

способливаться к жизни в постоянно изменяющемся обществе, т. е. формирует личность студентов. Юлия Поп (ЭК-18а) подводит итог своим размышлениям, отражая мнение большинства других студентов: «Таким образом, вуз даёт очень многое для формирования целостной личности, ведь он способствует зрелости, учит принимать логически обоснованные и обдуманые решения, понимать и совершенствовать себя».

Однако, по мнению Ирины Хижняк (ЭК 18а), эрудированной студентки, имеющей ответы на многие вопросы преподавателей, «вуз предоставляет нам возможность развивать себя. Однако знания в институте дают в очень больших объемах, и это их сильно обесценивает. Ведь нам больше не нужно искать ответ на интересующий вопрос, перерывая кучу литературы, так как есть интернет. Мы совершенно разучились ценить сам процесс получения знаний. Большинство студентов вообще не видят в этом необходимости. Если человек что-то хочет знать, он сделает всё для этого».

Становление студента как высококвалифицированного специалиста в вузе возможно лишь при условии сформированного мотивационно-ценностного отношения к своей профессии. В связи с этим представляет интерес выяснение вопроса о том, какие этапы этого процесса проходит студент во время обучения в вузе. Так, Надежда Донец (ЭК 18а) пишет о том, что поступление в вуз укрепляет веру в собственные силы и способности, порождает надежду на интересную жизнь. Вместе с тем, на втором и третьем курсе нередко возникает вопрос о правильности выбора своей профессии. В это время очень часто происходят перемены в настроении студентов – от восторженного состояния в первые месяцы обучения, – к скептическому по отношению к себе и педагогическому процессу в последующий период.

«Для успешного обучения в вузе, – продолжает она, – необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, внимания, памяти, мышления, эрудиции. Вырабатывается мотивация, повышается работоспособность, усидчивость и аккуратность в учебной деятельности. На этом этапе формируются навыки рациональной организации умственной деятельности, складывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально и личностно значимых качеств. Именно то, что особенно значимо для студента, становится, в конечном счете, целями его деятельности». При этом Надежда Донец отмечает роль самовоспитания, которое является неотъемлемой и важнейшей частью саморазвития студента. «Работа над собой, – пишет она, – требует от человека точных и ясных целей, четкой организации всей своей жизни, постоянного волевого усилия».

«Так как профессиональное становление студентов происходит вместе с жизненным самоопределением, – продолжает Юлия Майкова (ЭК 58в), – то во многом профессиональные интересы и жизненные цели меняются за счет того

опыта, который мы приобретаем в институте, хотя он довольно противоречив». «Для моей специальности, – пишет она, – необходимы такие качества как коммуникабельность, толерантность, организаторские способности, умение планировать, анализировать ситуации, корректировать своё поведение. Формированию этих качеств способствует знание психологических особенностей личности позволяет мне познать себя, успешно разрешать конфликтные ситуации, а также создавать хороший климат в коллективе. Но самое главное, что благодаря гуманитарным наукам развивается моё мировоззрение, оказывая большое влияние на нравственное воспитание и формирование социальной ответственности».

Далее Юлия отмечает роль удовлетворенности процессом своего обучения и развития. «За годы обучения в институте я получила достаточно много знаний, навыков и умений по своей специальности. И с каждым днем мне всё больше и больше нравится то, что я делаю. Теперь я уверена, что не ошиблась в выборе своей профессии и буду развивать свой творческий потенциал, совершенствовать себя. В этом мне помогают преподаватели, которые способствуют развитию способности думать, анализировать, а также грамотно выражать свои мысли устно и письменно».

Очень яркое и образное представление о роли вуза в процессе обучения дала Алина Талалаева (БФ 38а), которая подробно останавливается на качествах, которые помог ей развить институт. На первое место она поставила самостоятельность, которая неразрывно связана с формированием самоконтроля и самоанализа. Без умения проанализировать эффективность своего труда для достижения поставленных целей на данном этапе, без самоконтроля за своим поведением, действиями достичь цели невозможно.

Планирование – еще одно из первоочередных умений, которое помог по её мнению, качественно улучшить институт. «Еще за годы обучения в университете – продолжает Алина, – я научилась вести несколько видов деятельности параллельно, организовать их таким образом, чтобы вовремя успеть всё сделать и потом отдохнуть. При этом получили развитие и психические процессы, например, объем запоминания увеличился раза в три по сравнению с первым курсом. В определенной степени появилась уверенность в себе.

И, конечно, за годы обучения в институте я усовершенствовала *мастерство общения*. В институте активно формируется умение слушать и слышать, следить за мыслью лектора, одноклассника – докладчика на семинаре, осознать, пропустить их мысль через себя, возможно, найти недостатки, противоречия. И как следствие, главное достижение – я научилась уверенному формулированию своей точки зрения и тому, чтобы её аргументированно отстаивать.

Институт, а точнее преподаватели, которые в нем работают, научили мыслить, думать, искать взаимосвязи. Постепенно, от курса к курсу, я научи-

лась не просто констатировать факт, а подходить к одному и тому же вопросу с разных точек зрения, пытаться выделить наиболее рациональный вариант и обосновать свой выбор. И сегодня я благодарна своим преподавателям, за то, что они научили меня такому целостному восприятию, особенно Пятак Татьяна Викторовне и Максименко Яне Анатольевне, которая всегда говорит: «Все в мире взаимосвязано!».

Отдельной страницей, не только в плане саморазвития, но и в моей жизни является бадминтон, а точнее, секция, в которую я попала. Значение данного события сложно переоценить, так как это стало одним из лучших событий в моей жизни. Здесь я открыла для себя интереснейший вид спорта, который помогает держать себя в отличной форме, учит думать. Сама игра предоставляет моральное и эстетическое удовольствие. Также на тренировках я снимаю злость, моральную усталость, а взамен черпаю силы для дальнейшего преодоления преград на своём жизненном пути. Здесь я научилась не просто прислушиваться к чужим советам и замечаниям, а воспринимать их, анализировать и проецировать на себя с целью определения того, что во мне действительно требует перемен, а что сказано необоснованно. Секция бадминтона существенно изменила меня и мои взгляды на жизнь. Спасибо ей за это.

Обобщая мой анализ, можно наверняка сказать, что институт не только формирует новые качества в человеке, но и помогает качественно развить, раскрыть уже имеющиеся. Ведь здесь есть спортивный корпус, студенческое самоуправление, центр карьеры, хореографические коллективы, дворец студентов, студия кино и многое другое. Институт стал еще одним этапом формирования меня как личности и индивидуальности».

Татьяна Цисар, староста группы ЭК 58 считает вуз местом, где пробуждается чувство конкуренции. Большую роль в раскрытии и развитии личности, по её мнению, играют органы самоуправления, работа которых направлена на решение проблем вуза, связанных с организацией коллективного труда и досуга студентов. «Студенческое самоуправление, – продолжает Таня, – предоставляет возможность для воплощения в жизнь собственных идей и желаний, способствует адаптации к новым условиям, умение работать в коллективе. Здесь происходят развлекательные акции и мероприятия, способствующие здоровому образу жизни, разностороннему развитию, что даёт возможность полезно и весело проводить своё свободное время.

Самоуправление помогло мне развить в себе такие качества как: коммуникабельность, трудолюбие, лидерские качества, организованность, ответственность, активность, дружелюбие, самоуверенность, независимость, самостоятельность, настойчивость, успешность, терпение, целеустремленность, решительность и смелость. Таким образом, органы студенческого самоуправления создают необходимые условия, в которых студент сталкивается с пре-

пятствіями і противоречіями, учить їх подолати, надає бесценний досвід і стимул роботи над самим собою».

Дар'я Федорова (ЭК 58а) пише, що «час навчання в інституті збігається з періодом формування зрілості людини. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. З помітною силою закріплюються ті якості, яких не хватало раніше – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, вміння владіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (зобов'язання, любов, вірність).

Благодаря вузу ми навчимося самоаналізу і самооцінці, навчимося ставити цілі. Вуз підвищує рівень загального інтелектуального розвитку, сприйняття, представлення, мислення, уваги, ерудиції. Він формує такі якості, необхідні для життя, як усвідомленість, пунктуальність, акуратність, витривалість». Юлія Захарченко (ЭК 18а) додає, що у студента є умови для формування своєї точки зору і вміння її захищати. В свою чергу це зобов'язує викладачів думати про посилення діалогічності в навчанні, створюючи умови для цього.

Татьяна Березина (ЭК 58а) вважає, що вуз орієнтований на виховання у студентів таких якостей як відповідальність, самодисципліна, комунікабельність, креативність, спрямованість, сила волі. Тут ми навчимося самостійно приймати рішення і відповідати за них, розвиваємо необхідні здібності, вдосконалюємося, самовиражаємося, працюємо над собою. Це говорить про те, що освітній процес не може замикатися тільки на професійній підготовці, він повинен бути різностороннім.

Юлія Шишко (ЭК 58в) стверджує, що знання самого себе дозволяє оцінити свої сильні і слабкі сторони, сприяє цілеспрямованому самозмінненню і самовихованню, формуванню контролю над своїми діями і рішеннями. «Я сама усвідомлено, повністю самостійно регулюю своє поведіння і діяльність для забезпечення відповідності результатів поставленим цілям, вимогам суспільства, нормам і правилам. У мене зміцнилася потреба в саморозвитку, прагнення до досягненню цілі і життєвої перспективи, сформувалися мотиви досягнення бажаних результатів і активність пошуку можливостей їх реалізації».

Дар'я Фролова (ЭК 58б) зауважує, що благодаря вузу у неї помітно зміцнилися ті якості, яких не хватало в повній мірі раніше – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, вміння владіти собою, відповідальність, впевненість в собі, соціальна активність. «Я стала, – пише вона, – більш відкритою, комунікативною, навчилася працювати в колективі, приймати потрібні рішення в критичних ситуаціях, не опускаючи руки в разі невдачі, швидко адаптувати-

ся к новым условиям. Институт в значительной мере изменил мои взгляды на жизнь, моё мировоззрение».

Наталья Бахтинова (ЭК 586) более конкретно определила результаты влияния вуза на процесс её становления во время обучения в институте и показала роль саморазвития в этом процессе:

- прежде всего, вуз научил меня работать, доводить начатое дело до конца; я стала самостоятельной и в большей мере полагаюсь на свои силы;
- обучение в институте значительно повысило мой культурный уровень и расширило круг моих интересов;
- я поняла, что экономический факультет – это мой правильный выбор;
- научилась ставить цели и достигать их, вырабатывая определенную стратегию и тактику, а также научилась контролировать своё внимание при выполнении заданий
- стала ответственно относиться к тому, что делаю; научилась контролировать себя, свои слова и поступки и ничего не делать сгоряча;
- научилась противостоять многим трудностям с помощью силы воли и выдержки, не растрчивать своё время попусту и всё время стараюсь заниматься полезными делами;
- стала стремиться к духовному и интеллектуальному росту;
- стала более общительным человеком;
- научилась пользоваться разными информационными источниками, выстраивать это в единую картину, отбрасывая ненужное;
- научилась работать с удовольствием.

И главное, что на этом моё саморазвитие не заканчивается. У меня ещё много планов по своему самосовершенствованию».

По результатам опроса установлено, что далеко не все студенты понимают значимость вузовского образования. Это зачастую связано с отсутствием ясной и осознанной цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же целей деятельности, не способствует формированию при этом способности оценить свое поэтапное продвижение к достижению желаемого результата, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем. Успешность деятельности, возможность ее корректировать в процессе самосовершенствования в целом становятся весьма затруднительными при невысоком уровне сформированности рефлексии, способствующей познанию самого себя и формированию чувства уверенности в себе и своих силах [3].

Важнейшая задача образования – научить студентов воспринимать свою деятельность как полноценную, разумную и целенаправленную. При этом имеется в виду, что все действия, в том числе контроль и оценку, осуществляет не только преподаватель, но и сам обучаемый. Для этого необходимо формирование эффективных способов самоорганизации своей деятельности. Педагогическая задача

состоит в том, чтобы помочь личности осознать происходящие в его психике процессы, научить управлять ими, формировать мотивацию, ставить цели перед собой, осуществлять своё саморазвитие и совершенствование.

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного. Основой их целостности является внутренний мир личности, его единство. Всестороннее развитие будущего специалиста как личности является необходимым условием его становления как профессионала. Оно включает в себя развитие интеллекта, благоприятное состояние эмоциональной сферы, позитивное отношение к миру и другим людям, формирование уверенности в самом себе и самостоятельности, развитие мотивации достижения и др. Каждая из этих характеристик является комбинацией значимых личностных качеств, необходимых для достижения успеха в жизни и деятельности.

Список литературы: 1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.– 450 с. 2. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование (социально-философское исслед.) / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2001. – 250 с. 3. Романовський О. Г. Педагогіка успіху / О. Г. Романовський, В. Є Михайличенко, Л. М. Грень. Х.: НТУ «ХПІ», 2011. – 368 с.

Bibliography (transliterated) 1. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija / L. S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1991.– 450 s. 2. Podmazin S. I. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie (social'no-filosofskoe issled.) / S. I. Podmazin. – Zaporozh'e : Prosvita, 2001. – 250 s. 3. Romanovs'kij O. G. Pedagogika uspihu / O. G. Romanovs'kij, V. Є Mihajlichenko, L. M. Gren'. H.: NTU «HPI», 2011. – 368 s.

В.Е. Михайличенко, М.В. Канивец

РОЛЬ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ: ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Рассмотрена роль вуза в процессе формирования интегральных характеристик личности. Подчеркнута важность взаимосвязи профессионального и личностного развития студента в процессе обучения.

В.Є. Міхайличенко, М.В. Канівець

РОЛЬ ВНЗ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ: ОЧИМА СТУДЕНТІВ

В статті розглянута роль вузу в процесі формування інтегральних характеристик особистості. Підкреслена важливість взаємозв'язку професійного і особистісного розвитку студента в процесі навчання.

V. Mikhailichenko, M. Kanivets

THE ROLE OF UNIVERSITIES IN SHAPING IDENTITY: THROUGH THE EYES OF STUDENTS

Authors consider the role of the high school in the formation process of integral characteristics of the person: Importance of the interrelation between professional and personal growths during the education process is emphasized.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2012

УДК 159: 130.123

*Реник Д. В.
м. Київ, Україна*

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ В СУЧАСНОМУ ЖИТТІ

Рідко яке слово має такий спектр значень і кількість метаморфоз як слово «духовність». Його можна почути в розмовах на релігійну тематику і на філософську, в мистецьких галереях і академічних дискусіях.

Сучасне, академічне, розуміння терміну «духовність», позначає її, як діяльність свідомості, яка спрямована на осягнення сенсу життя і свого місця в ньому, а також на визначення критеріїв добра і зла.² Загалом, наука розуміє проблему духовності - як проблему осягнення сенсу.³ До області духовного життя відносять такі сфери, як наука, мистецтво, релігія, етика і т.д.⁴ Об'єктивність цього визначення важко піддати сумніву, особливо, враховуючи метафізичність даного поняття. Але я хочу запропонувати подивитись на цей термін з дещо іншої точки зору. Багато в чому, для розуміння, повинно допомогти дослідження слова «дух», від якого походить слово «духовність». «Дух», в грецькій мові звучить як «пневма», (корінь слова «дихання»), це зв'язано з інтуїтивним розумінням греками «дихання», як ознаки життя. Християнство надало нового переосмислення цьому терміну, а саме Євангеліє нам вказує, що: «Бог є дух, і ті, що йому вклоняються повинні поклонятися в душі та в правді.» (Іоан.4:24) Саме ці слова є ключовими для розуміння поняття «духовність» в християнстві і саме в цьому руслі я ставлю за мету розкриття

² Орлова Т. В. Історія сучасного світу. К. 2008.

³ Буева, Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л.П. Буева // Духовность, художественное творчество, нравственность [«Круглый стол» журнала «Вопросы философии»] // Вопросы философии. – 1996. – №2. – С. 3 – 9.

⁴ <http://www.no-stress.ru/psy-dictionary/psy-process/spirit.html> (Словник психологічних термінів)

поняття «виховання духовності» в своїй доповіді. Релігійне розуміння духовності в загальному зводиться до двох основних положень.

По-перше, для пізнання духовності людини з методологічної точки зору слід вийти за рамки самої людини і визнати буття абсолютної духовності в Бозі, як абсолютній Досконалості та абсолютній Істині. В цьому випадку людина є досконалість відносна, тобто недосконалість. Життя людини отримує виправдання лише в її зв'язку, як недосконалості, з абсолютною Досконалістю - Богом. Такий зв'язок удосконалює духовне сходження людини до Бога, в ньому і полягає сенс життя людини, як істоти, яка прагне досконалості, і не задовільняється своїм внутрішнім станом.

По-друге, на відміну від наукового розуміння душі як "комплексу істотних рис людської психіки", дух не належить людині онтологічно. "Дух є дія, енергія, дар, якість і не належить людині, людина не володіє над духом", - відзначає сучасний богослов і психолог А. Лоргус.⁵

Дух це Божественна енергія, благодать, якість, яка входить до складу людини, але не належить їй. "Дух людини як би душа душі", - так метафорично висловив цю думку візантійський мислитель XI століття, філософ і отець Східної Церкви Симеон (Новий Богослов). Якщо душа як комплекс психічних якостей людини є її невід'ємною властивістю і завжди нерозривна зі своїм тілесним носієм, то дух є дар людині від Творця.

Духовність, в нашому розумінні, вимагає внутрішніх змін людини не просто в силу визнання їх зручності, авторитетності, імперативності, розвиненості тих або інших соціальних норм, а для реалізації внутрішньої духовної потреби суб'єкта виправдати перед мірилом Божого закону, можна навіть сказати «врятувати», своє життя. Духовність, як виправдання життя, полягає в одухотворенні або в обоженні, тобто в процесі дійсного перенесення на себе якостей Абсолютно Досконалого Бога і поширення їх на всі свої життєві відносини. Людина виправдовує своє життя вже тут і зараз, і це виправдання в кожен момент часу робить людину щасливою, воно надає її життю справжній зміст. Тут немає межі досконалості, так як за своїм визначенням Бог безмежний у своїй досконалості, Його досконалість абсолютна. Іншими словами, духовність це шлях внутрішнього перетворення, якісної зміни людини, це не зовнішня вимога, запропонована людині соціальними інститутами і нормами, що склалися в процесі їх функціонування, - це внутрішня потреба людської душі. Таким чином, зрозуміло, що духовність є дар Бога, людина сприймає (здобуває) Божественну енергію, благодать і здобуває стан найвищого душевного задоволення. Це конкретно пережитий релігійний досвід людини, і він, в принципі, не може бути переданий іншим, цей досвід повинен бути засвоєний

⁵ Лоргус, А. Душа и дух: природа и бытие / А. Лоргус // Православное учение о человеке: сб. избранных статей. – Москва – Клин: Изд-во «Христианская жизнь». – 2004. – С. 168 – 188.

людиною безпосередньо в процесі осмислення свого життя. Духовність у такому розумінні одночасно з'являється і як реальний стан людини, і як його фундаментальна і єдина справжня смисложиттєва орієнтація, справжній сенс його життя.

Таким чином, у порівнянні з нерелігійним розумінням духовності, в якому вона ототожнюється з "гуманізмом", "комплексом психічних якостей", "людським в людині" і т.п., пропонуване осмислення духовності включає в себе наступні унікальні компоненти:

1) духовність є фундаментальна смисложиттєва орієнтація і внутрішня онтологічна і психічна потреба людини, а не комплекс сприйнятих людиною ззовні соціальних норм і поглядів, що функціонують в тій або іншій соціальній системі; духовність це не набір соціальних ресурсів людини, це стан внутрішнього душевного задоволення і процес виявлення людиною справжнього себе, свого внутрішнього світу;

2) духовність це не автономна якість самої людини, духовність є дійсний синергічний досвід спілкування людини з Богом, це процес натхнення, обоження, який постає як осмислене переживання безмежного досвіду богоспілкування з нескінченно заданими моральними орієнтирами; можна сказати, що християнська мораль тут виступає як абсолютний етичний критерій, який визначає перенесення його норм на всі соціальні відносини суб'єкта;

3) духовність є процес відпрацювання, укорінення незмінних світоглядних орієнтирів і соціальних цінностей замість постійного пристосування свого світогляду під мінливі норми суспільства.

Духовність не досягається одним лише самовдосконаленням, етичною поведінкою, освіченістю, культурністю і т.п. Духовність - це розкриття людини, але не через саму себе, а через Бога.

Розглядаючи проблему духовного виховання в сучасному житті, варто відмітити, що це процес особливий, що в свою чергу, накладає певний відбиток на розуміння слова «виховання». По перше, як вище було згадано, поняття духовності тісно пов'язане з світоглядом людини, впливати на який можна обмежено. Вибір, як прояв свободи, належить до фундаментальних прав людини, якими вона наділена від природи. Звичайно, етапи формування індивіду передбачають можливість певного впливу, наприклад в дитинстві, але рано чи пізно в житті кожного настає момент, коли ставиться ребром питання: для чого? Для чого родився, живу, навчаюсь, сповідаю ті чи інші погляди і т.д. Як правило, цінності попереднього життя піддаються переосмисленню, інколи вони залишаються, але вже як свідомий вибір, а інколи - починається новий пошук життєвих орієнтирів. Відповідно, враховуючи це і підхід до виховання будь-чого, а тим паче духовності, повинен бути різний. В дитинстві людині просто природою передбачено копіювання батьків і прийняття їхньої системи цінностей. Набагато більше все ускладнюється з появою у людини критичного

підходу до свого світогляду. Власне тут вже, на мою думку, мова повинна йти не стільки про виховання, скільки про самовиховання. На цьому етапі батьки, вчителі, друзі – це лише дорадчі голоси, але ніяк не імперативи. Дієвим інструментом впливу яких повинен бути власний приклад.

Щодо самовиховання, в рамках християнської духовності потрібно зазначити, що Новий Заповіт майже ніколи не говорить про досконалість у завершеній формі, як про щось вже знайдене і наявне; воно незмінно виступає як шукане, як установка і принципова орієнтація спрямованості до Бога.

Що означає "спрямованість до Бога" і як може досягатися її збереження? Досліджуючи православну аскетичку, можна виділити три типи спрямованості людини. Класифікація проводиться у відповідності з тим, в якому відношенні до Бога знаходяться внутрішні сили людини, по-іншому її енергії:

- 1) Тип: всі, без винятку, енергії людини узгоджено направляються до Бога: як до іншого буття, за межі тутешньої емпіричної реальності.
- 2) Тип: сили людини, не мають ніякої домінанти, вони поширюються на різні предмети і цілі тутешньої реальності.
- 3) Тип: енергії людини зібрані воедино, підпорядковані певній домінанті, і ця домінанта являє собою прагнення до певної мети, що перебуває в тутешньому бутті, поза Богом.

Традиційна православна термінологія, що йде від авви Ісаака Сиріна, називає ці три базових стани людської природи, відповідно: 1- надприродним, 2- природним і 3- протиприродним станами душі. (Останній тип частіше називають ще пристрасним станом, а домінанту цього стану називають пристрастю.) Таким чином спрямованість до Бога, єднання з Його благодаттю дає людині можливість онтологічної зміни свого протиприродного стану, природного стану, в досягненні надприродного стану, тобто обоження – вищій ступені духовності людини.

Як вже вище згадувалось, цей процес неможливо передати ззовні чи нав'язати, його можна лише пережити. Засобами педагогічного впливу в цьому випадку є особистий приклад і надання можливості людині вільно робити вибір.

Підводячи підсумки зазначимо, що широкий спектр тлумачень має слово «духовність». Кожний здатний вибрати і відстоювати свою точку зору, я не прихильник думки, що в цьому випадку не має єдиної істини, але хочу процитувати відомого філософа М. Бердяєва, який писав, що: «Немає нічого більш злого, ніж стремління любою ціною втілити добро». Доказом нашої духовності повинно слугувати вміння співіснувати в мирі і вміння доводити правоту наших поглядів власною послідовною поведінкою.

Список літератури: 1. Иерофей Влахов митрополит. Православная духовность. Перевод с новогреческого. Свято-Троицкая Сергиева Лавра. 1998.
2. Ильин А. И. Путь духовного обновления. Москва, «Альта-Принт», 2006.

3. Культурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, изд. третье – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 608 с. 4. Осипов А.И. Основное богословие. Москва 1994. – 138 с. 5. Труды Саратовской Православной Духовно-семинарии: Сборник. Вып. 1. – Саратов: Изд-во Саратовской епархии, 2007. 6. Царевский А.А. Значение Православия в жизни и исторической судьбе России. – Казань, 1898.

Bibliography (transliterated): Ierofej Vlahos mitropolit. Pravoslavnaja duhovnost'. Perevod s novogrecheskogo. Svjato-Troickaja Sergieva Lavra. 1998. 2. Il'in A. I. Put' duhovnogo obnovenija. Moskva, «Al'ta-Print», 2006. 3. Kul'turologija: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, izd. tret'e – Rostov n/D: «Feniks», 2002. – 608 s. 4. Osipov A.I. Osnovnoe bogoslovie. Moskva 1994. – 138 s. 5. Trudy Saratovskoj Pravoslavnoj Duhovnoj seminarii: Sbornik. Vyp. 1. – Saratov: Izd-vo Saratovskoj eparhii, 2007. 6. Carevskij A.A. Znachenie Pravoslavija v zhizni i istoricheskoi sud'be Rossii. – Kazan', 1898.

Д. В. Репик

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ В СУЧАСНОМУ ЖИТТІ

Автором розглянуто точки зору на поняття «духовність». Проведено аналіз витоків цього поняття, а також досліджено його типи. У статті автор наголошує, що самовиховання безпосередньо пов'язано з питанням духовності.

Д. В. Репик

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ

Автором рассмотрены точки зрения на понятие «духовность». Проведен анализ истоков этого понятия, а также исследован его типы. В статье автор акцентирует внимание на том, что самовоспитание непосредственно связано с вопросом духовности.

D. Repik

PROBLEMS OF EDUCATION OF SPIRITUALITY IN MODERN LIFE

The points of view on notion are considered an author the «spirituality». The analysis of sources of this notion is conducted, and also explored its types. In the article an author accents attention on that the self-education is directly related to the question of spirituality.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2012

УДК 378

*Шостка В.И., Дубинянский Ю.М.,
г. Симферополь, Украина***ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ
И УСИЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАЦИИ**

В современных условиях развития украинского общества, когда мы стремимся интегрироваться в Европейское образовательное пространство, остро стоит вопрос о структурной реформе образования, направленной на обеспечение мобильности, качества и конкурентоспособности специалистов с высшим образованием. Радикальные преобразования в обществе порождают, безусловно, и определённые изменения в жизни высшей школы: небывалый рост компьютерной вооружённости учебного процесса, сближение и сращивание сферы образования, вузовской и академической науки и бизнеса.

Мы живём в век информационной революции, но многие из наших граждан остаются невежественными и даже гордятся этим. Некоторые молодые люди просто не представляют себе, что необходимо учиться, стремиться к тому, чтобы поддерживать высокий уровень знаний. И поэтому они чрезвычайно пассивны. В условиях мирового кризиса часть людей попали в безысходное положение. Они ничего не умеют, но хотят от жизни очень много. Большинство сегодняшних выпускников школ имеют весьма условное представление о том, где бы они хотели или смогли продолжить обучение, кем они станут и где найдут применение после окончания того или иного ВУЗа. Существенной проблемой средней, да и высшей школы становится то, что у большинства учащихся отпадает желание учиться, ослабевают стремление к знаниям. Результатом этого является ограниченная память, мизерный баланс прочитанного, неумение самостоятельно мыслить или творчески подойти к решению поставленной задачи.

В связи с выше изложенным возникает проблема глубокой реструктуризации системы образования, т.к. меняется характер образовательных отношений, возникает потребность в использовании новых образовательных технологий и новых форм организации учебного процесса.

Целью данной работы является анализ особенностей образовательного процесса на современном этапе в соответствии с потребностями экономики, становлением и развитием постиндустриального общества.

Необходимость реформирования системы высшего образования обусловлена целым рядом причин, среди которых выделим следующие:

- осмысливание кризисного положения системы образования в связи с переходом общества от одной стадии развития к другой предусматривает новую классификацию и отбор предметного содержания знаний, которые обеспечивают информационный арсенал совершенствующейся личности и ценностно-смысловое обоснование её жизнедеятельности;

- актуальность новых общечеловеческих ценностей требует формирования нового типа личности, не заикленной на индивидуальной деятельности, а мыслящей более масштабными категориями;

- сущность кризиса современной системы образования заключается не только в «неготовности решать глобальные общечеловеческие проблемы, но и в отчужденности от индивидуальных интересов большинства людей, их непосредственных переживаний» [1].

- возникает необходимость создания дополнительных специально организованных систем передачи культурного наследия и опыта в условиях постоянно изменяющейся общенациональной системы воспитания. В последнее время в образовании сосуществуют, в чём-то дополняя, а в чём-то противореча друг другу рациональный, целеопределяющий мир знаний и иррационально-интуитивные формы знания: иллюзии, утопии, мифы, стереотипы, которые оказывают значительное влияние на процессы социализации личности;

- процесс образования, его методы направляют и корректируют эволюцию получения знаний, применяя наиболее передовые исследования. Образование направлено в совокупности с другими видами деятельности на формирование человека будущего, тем самым направляя и содержательно наполняя педагогику и психологию новыми знаниями, целями, методами и способами, которые впоследствии через процесс обучения создают основу формирующейся внутренней системы взглядов конкретного поколения нации.

Возросший интерес исследователей к проблемам образовательной деятельности вызван, прежде всего, объективной и теперь уже осознаваемой ролью образования в решении глобальных проблем [2].

Образование начинает рассматриваться как стратегически важная сфера деятельности общества. Являясь фундаментальным условием осуществления человеком своих гражданских, политических, экономических и культурных прав, образование признаётся важнейшим фактором развития и усиления интеллектуального потенциала нации, гаранта её самостоятельности и конкурентоспособности на международном рынке труда.

Качественное образование способствует развитию общественной солидарности и демократии за счёт формирования в обществе отношений терпимости, милосердия, воспитывает хорошо осведомлённых граждан, которыми не легко манипулировать с помощью демагогии и различного рода слоганов.

В последние десятилетия в европейско-американской системе образования, на которую, с точки зрения реформирования, опирается наша высшая школа, проблема «принуждения» в системе образования вызывает острые дискуссии. Многие указывают на несовместимость понятия «принуждение» в образовании с «демократией». Но этимология понятия демократия напрямую связана с властью большинства, а власть – и это и есть принуждение в своих как положительных, так и отрицательных границах.

С этой точки зрения, что же такое образование? Это, прежде всего:

- Активність. Это процесс, действие, реализация внутренних потенций. Это увлечение, которое заставляет искать, думать, анализировать. Это беспокойство, надрыв, постоянная неудовлетворённость достигнутым.

- Направленность. Это движение к чему-то определённом, заранее выбранному, намеченному. Происходит не просто накопление информации, усвоение открытых знаний, умений, навыков, а накопление информации определённой, необходимой для конкретной деятельности, заранее продуманной и запланированной.

- Сознательная деятельность. Это организация собственного поведения и поступков.

- Дисциплина. Это, прежде всего, проявление внутренней свободы, т.е. духовного самообладания и самоуправления [3].

Разнузданному человеку всякий запрет труден, дисциплинированному человеку – всякая дисциплина легка. Великий русский писатель и учёный Иван Ефремов, прогнозируя общество будущего более 30 лет назад, писал: «Перед человеком нового общества встала неизбежная необходимость дисциплины желаний, воли и мысли. Этот путь воспитания ума и воли обязателен для каждого из нас, как и воспитание тела. Изучение законов природы и общества, его экономики заменили личное желание на осмысленное знание. Когда мы говорим: «Хочу», - мы подразумеваем: «Знаю, что так можно». Ещё тысячелетия тому назад древние эллины говорили: метрон - аристон, т.е. высшее – это мера. И мы продолжаем говорить, что основа культуры – это понимание мира во всём» [4].

Таким образом, образование, это, прежде всего, дисциплина, принуждающая, направляющая, изначально запланированная как воздействие как на отдельного человека, так и на микро- и макросоциальные группы, формирующая не просто личность, а конкретную личность, соответствующую представляемому образу.

Сущность современного образования заключается в следующем: во-первых, знания формируют образ человека будущего; во-вторых, знания направляют подрастающее поколение к достижению этого образа; в-третьих, знания формируют преемственность между поколениями; и, наконец, в-четвёртых, знания обеспечивают целостность эволюции цивилизации.

По мнению А. Запесоцкого, центральной идеей образовательного процесса является усиление гуманитарной составляющей подготовки специалистов любого профиля [2]. Гуманитаризация образования оберегает индивидуума от технократического снобизма и примитивного прагматизма, повышает творческий потенциал и жизнестойкость личности.

Таким образом, стратегическая цель образования – это становление творчески-гуманитарного типа личности как целостного объекта культуры [5].

Анализируя тенденции развития мировой экономики конца XX – начала XXI столетия, приходим к следующим выводам:

- во-первых, на фоне снижения роли сырьевых ресурсов и труда как базовых производственных факторов, интенсивно начинает развиваться информационный сектор; становится всё более очевидным, что именно знания являются важнейшим стратегическим активом любого вида деятельности, источником творчества и нововведений, основой современных ценностей и социального прогресса [6].

- во-вторых, на протяжении последних десятилетий прослеживается не менее важный процесс – снижение роли и значения материальных стимулов, побуждающих человека к производственной деятельности. На новой ступени развития цивилизации на смену труда приходит качественно новый вид деятельности – творчество. Если труд – это сознательная деятельность, основной побудительный мотив которой связан с удовлетворением материальных потребностей человека, то творчество – это более современный вид деятельности, побудительный мотив которой связан с внутренними потребностями личности, стремлением к самореализации, к умножению своих способностей и талантов, возможностей и знаний [6].

Отсюда следует вывод, что образование в любом обществе, как и наука, выполняет две основные функции: познавательную-практическую и социальную.

Независимо от конкретных условий той или иной страны, её социально-культурных условий развития, профиля вузов декларируемые цели реформирования образования носят сугубо гуманистический характер и сводятся к следующему:

1. целью любого общества должно быть максимальное развитие талантов всех его членов, т.е. исключение посредственности и невозможности создания тоталитаризма и недемократического элитаризма;

2. гуманистические ценности общества должны дать возможность его членам максимально развивать свои умственные способности, непрерывно обучаясь по мере изменения окружающего мира;

3. высокое качество образования имеет огромное значение как для экономики, так и для общества в целом;

4. образование должно строиться по принципу партнёрства, т.е. объединения усилий государства, местного самоуправления, работников всех уровней образования, родителей, бизнеса, общественных организаций и т.п.;

5. образовательные реформы должны быть направлены на создание обучающегося общества с развитой системой непрерывного образования;

6. университеты и колледжи должны принять более жёсткие стандарты образовательных уровней для учреждений образования и отношения студентов к учёбе.

В связи с вышеизложенным следует вспомнить великого мыслителя XX века, имя которого носит наш университет, Владимира Ивановича Вернадского, который в своих исследованиях выделил пять наиболее важных аспектов образовательного процесса [7]:

- для формирования гармонической личности необходимо знать и учитывать подлинное место человека в структуре мироздания;
- человек – это закономерное явление, не только в масштабах Земли, но и Космоса;
- человек – это не только единица структуры общества, это, прежде всего, представитель ноосферы – сферы существования разума, которую следует рассматривать как планетарное и космическое явление;
- изучая ноосферу и её структуру, нужно делать ставку на комплексность знания, рождающегося во взаимосвязи различных научных и гуманитарных дисциплин;
- нужно смотреть на образовательную систему не как на «искусственную среду», являющуюся результатом умственной, рациональной деятельности человека и складывающуюся из теорий, формул и понятий, а как на часть социального, скорее даже космического целого [7].

Что представляет собой образ человека будущего? На наш взгляд, человек будущего – это гармоническая личность, основу которой составляет высококоразвитый интеллект, духовное богатство и физическое совершенство. Эта гармония должна быть направлена на качественное взаимодействие с предстоящим информационным пространством и на полноценную реализацию внутренних творческих потенциалов и побуждений [8].

Человек будущего должен знать:

- 1) этапы организации и особенности функционирования психики, способы и методы самообучения и самореализации;
- 2) основные концепции, законы и этапы происхождения и развития человека и общества;
- 3) историю и культурные достижения цивилизации и, прежде всего, своей Родины, нации, народа, государства;
- 4) основные задачи, цели и миссии, стоящие перед обществом и цивилизацией.

Он должен уметь:

- 1) Воспринимать информацию и доносить её до окружающих;
- 2) мыслить, т.е. проявлять способности к творческому и абстрактному мышлению; нестандартному решению проблем; аргументации, логичности, системности и масштабности мышления; тактическому и стратегическому мышлению;
- 3) получать и оценивать информацию, систематизировать её с научной, академической и системной точек зрения;
- 4) управлять ресурсами, технологическими процессами, формировать команду; развивать личностные умения: ответственность, чувство собственного достоинства, гармонии ума, духовные качества и здорового образа жизни;

5) уметь планировать, организовывать и мотивировать свою деятельность на ближайшую и далёкую перспективу.

Достижение подобных критериев – это основная задача системы образования. К важнейшим, фундаментальным, узловым категориям, описывающим современную модель образования, на наш взгляд, следует отнести следующие:

- универсальность – с одной стороны, универсальность образованной личности, способной результативно действовать в широком диапазоне сфер деятельности, с другой стороны, опора обучения на предельно общие понятия и универсалии;

- целостность – непрерывность в образовании, целостность в содержании учебных дисциплин, методов, опирающихся на способности и таланты человека: его интеллект, чувства, интерес к познанию, духовное единство мира и личности;

- фундаментальность – концептуальное изучение законов мироздания, направленность образования на универсальные и обобщенные знания, межпредметные связи, согласованные друг с другом знания для выработки единых культурно-научно-образовательных полей взаимодействия;

- компетентность и профессионализм – включают в себя качественное образование в контексте отношения к осваиваемому предмету, методики его изучения и исследования с точки зрения практичности и человечности;

- гуманизация и гуманитаризация – это процессы приведения образования, его содержания и формы к соответствию с природой человека, его душой.

Таким образом, мы рассмотрели основные цели и задачи современного образования, основной стратегией которого является формирование и достижение образа интеллектуального человека будущего.

Естественно, возникает вопрос – кто и что диктует современные образовательные стандарты?

Ответ очевиден – внешние факторы:

- глобализация как процесс всемирной и общеевропейской интеграции и унификации и, как следствие, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов;

- интернационализация образования и автономизация;

- регионализация как основа многостороннего взаимодействия для решения актуальных проблем, например, Болонский процесс: стандарты обеспечения качества, сопоставимость образовательных уровней, признание дипломов, обучение в течение жизни и т.д.;

- рейтинги, как инструмент оценки конкурентоспособности систем образования или отдельных вузов.

Кроме того, смена концепции развития стандартов в Украине и других странах Европы вызвана необходимостью соответствовать требованиям Болонского процесса, что предполагает:

- единую систему уровней и ступеней образования – бакалавр – магистр – доктор;
- классификацию национальных образовательных программ и соотносимых с ними квалификаций и академических степеней;
- компетентностный и профессиональный подход к качеству подготовки и формированию моделей специалистов;
- создание унифицированных учебных программ с использованием системы зачётных единиц ECTS и т.п.

Имеются и внутренние факторы. Это и обсуждаемый ныне Закон о высшем образовании и введение двухуровневой системы образования (бакалавр, магистр или бакалавр, специалист). Введение классификатора отдельных специальностей для непрерывной реализации ОПП, кредитно-модульное построение содержания образования и др.

Вместе с тем, следует обратить внимание на ограниченные ресурсы, которые «отпускает» государство для столь масштабных преобразований системы образования, а также на стремление государства построить менее затратную, правильнее сказать, более дешёвую систему образования, что приводит к усилению конфликтных ситуаций в обществе, т.к. массовость высшего образования не только требует принципиально новой его организации, но и приведения его в соответствие с новой структурой социального и экономического устройства страны.

«...Мы должны внедрить в практику адекватные времени образовательные стандарты. Более того, содержание образования должно соответствовать самым высоким мировым стандартам», - говорил, выступая перед работниками образования, Президент Украины. Нужно ли Украине интегрироваться в Европейское образовательное пространство? Безусловно, нужно. Но начинать необходимо не с декларирования стандартов, повышения платы за обучение, сокращения профессорско-преподавательского состава, а с улучшения материально-технической базы, улучшения системы финансирования и оплаты труда работников образования, повышения качества и уровня их жизни.

Список литературы: 1.Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник/ Лутай В.С. – К.: Центр «Магістр-S», 1996. – с. 26. 2.Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика / Запесоцкий А.С. – М.: Наука, 2002. – 456 с. 3.Ильин И.А. Путь к очевидности / Ильин И.А. – М.: Республика, 1993. – с. 213. 4.Ефремов И.А. Собрание сочинений. Т.3 / Ефремов И.И. – М.: Сов. Писатель, 1992, - с. 201. 5.Черепанова С.А. Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи ХХІ століття/ Черепанова С.А. - // Гуманітарні науки – К.:2001. – с. 34-52. 6.Иноземцев В.Л. Расколота цивилизация: научное издание / Иноземцев В.Л. – М.: Академия-Наука, 1999. – с. 41, с. 51. 7.Вернадский В.И. Размышления натуралиста. В 2-х кн. Кн. 2 / Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. – М.:

Наука, 1977. – 191 с. 8. Бузулук О.А. Философия образования / Бузулук О.А. – К. : 2010 – 456 с

Bibliography (transliterated): 1. Lutay V.S. Filosofiya suchasnoyi osviti: Navchalniy posibnik/ Lutay V.S. – K.: Tsentr «MagIstr-S», 1996. – s. 26. 2. Zapesotskiy A.S. Obrazovanie: filosofiya, kulturologiya, politika / Zapesotskiy A.S. – M.: Nauka, 2002. – 456 s. 3. Ilin I.A. Put k ochevidnosti / Ilin I.A. – M.: Respublika, 1993. – s. 213. 4. Efremov I.A. Sobranie sochineniy. T.3 / Efremov I.I. – M.: Sov. Pisatel, 1992, - s. 201. 5. Cherepanova S.A. Lyudina kulturi u tvorchomu sintezI filosofiyi osviti ta mistetstva: perspektivi XXI stolitnya/ Cherepanova S.A. - // Gumanitarni nauki – K.:2001. – s. 34-52. 6. Inozemtsev V.L. Raskolotaya tsivilizatsiya: nauchnoe izdanie / Inozemtsev V.L. – M.: Akademiya-Nauka, 1999. – s. 41, s. 51. 7. Vernadskiy V.I. Razmyishleniya naturalista. V 2-h kn. Kn. 2 / Vernadskiy V.I. Nauchnaya myisl kak planetarnoe yavlenie. – M.: Nauka, 1977. – 191 s. 8. Buzuluk O.A. Filosofiya obrazovaniya / Buzuluk O.A. – K. : 2010 – 456 s

В.И. Шостка, Ю.М Дубинянский.

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ
И УСИЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАЦИИ**

Автором рассмотрена сущность понятия образования, его как системы. В статье изложены причины необходимости реформирования системы образования. Автор делает акцент на критериях и факторах необходимых для реализации качественного образовательного ресурса.

В.І.Шостка, Ю.М Дубинянський.

**ОСВІТА ЯК НАЙВАЖЛИВІШОГО ЧИННИКА РОЗВИТКУ
І ПОСИЛЕННЯ ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАЦІЇ**

Автором розглянуто сутність поняття освіти, його як системи. У статті викладені причини необхідності реформування системи освіти. Автор робить акцент на критеріях і факторах необхідних для реалізації якісного освітнього ресурсу.

VIShostka, YU.M Dubinyansky.

**EDUCATION AS MAJOR FACTOR OF DEVELOPMENT
AND ENHANCEMENT OF INTELLIGENT BUILDING A NATION**

The author considered the essence of the concept of education, its like the system. The article describes the reasons for the need to reform the education system. The author focuses on the criteria and factors necessary for the implementation of quality educational resources

Стаття надійшла до редакції 11.01.2012

**ІІІ РОЗДІЛ
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

УДК 159

*Кузьменко О.В., Решетняк Н.Б.
м. Харків, Україна***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ**

Важливою умовою ефективності навчального семінару є *комунікативний тренінг*. Необхідність у ньому впливає з низки хиб комунікативної культури студентів, які знижують продуктивність їхньої спільної пізнавальної діяльності. Так, чимало з них відчують труднощі під час створення ситуації навчального спілкування. Іноді в тимчасовій навчальній групі панує атмосфера розгубленості: студенти не знають, як почати навчальну взаємодію. Частина з них відчуває певну незручність у спілкуванні з одногрупниками, що не належать до числа друзів. Назвіть тоді, коли комунікабельні студенти вступають у діалог, вони роблять це на інтуїтивному рівні, що в деяких випадках знижує інформаційну цінність спілкування. Недостатньо, як правило, розвинено в них й уміння включатися в ситуацію навчальної взаємодії, що виражається трьома основними моментами. Перше. Іноді студенти суттєво змінюють зміст семінарської дискусії: підготувавши заздалегідь певне повідомлення, вони чекають зручного моменту, щоб позбутися «заготовки». Зазвичай таке включення в комунікативну ситуацію не сприяє «живому» діалогу і тягне за собою підміну логічної тези дискусії. Трапляється, що студенти включаються у спілкування, не уточнивши значення понять, що обговорюються. В результаті дискусія нерідко переходить у сугубо термінологічну площину. Друге. Досить безцеремонно «втрутившись» у щирий, відвертий діалог, учасники семінару мимохідь зупиняють його. У третьому випадку, усвідомлюючи свою недостатню комунікативну підготовку, студенти усуваються від участі в навчальному колективному спілкуванні і намагаються відповісти викладачеві після семінару або ж писати реферати [1].

Розповсюджена ще одна хиба комунікативної культури студентів – невміння слухати співрозмовника, що нерідко проявляється в трьох ситуаціях. Перша: почувши початок фрази й витлумачивши по-своєму думку виступаючого, студент зустрічною реплікою заважає йому висловитись. У другому випадку, навпаки, студент індиферентний у розмові, а відтак довго думає над відповіддю, часто відповідаючи невлад. Таким чином, якщо в першій ситуації студентові не вистачає терпіння, то в другій – відсутнє вміння активно слухати. Інформація тут сприймається пасивно: реципієнт не використовує прогно-

тичної властивості мислення, не налаштовує себе на різні смисли, які може містити повідомлення. Третя ситуація: будучи водночас рецензентами і опонентами, студенти зазвичай не намагаються виявити у висловлюваннях доповідача раціональне зерно і прагнуть лише до руйнації його доказів. Іноді вони впадають у протилежну крайність. Невисока ефективність деяких семінарів пояснюється тим, що студенти не завжди вміють визначати головне в повідомленнях співрозмовників. Наприклад, на семінарі з історії другої світової війни вони часто захоплюються обговоренням подробиць дипломатичних переговорів. Семінарське заняття про «епоху» М. Хрущова нерідко «тоне» в інформації про «кукурудзяну епопею» та екстравагантну поведінку цього діяча. В запалі дискусії студенти дорікають одне одному неухважність до певних аспектів навчального матеріалу, які об'єктивно не відіграють значної ролі. Ця «біла пляма» в комунікативній культурі студентів тісно пов'язана з іншими: лише окремі з них свідомо прагнуть робити нотатки під час семінарської дискусії й уміло це роблять. Чимало студентів не бачать у цьому смислу, а ті, що за наполяганням викладача починають конспектування, нерідко фіксують другорядний матеріал [2]. Істотною проблемою семінарських занять варто визнати невміння багатьох студентів логічно мислити, переконувати співрозмовників у своїй правоті. Лише окремі з них можуть розповісти про основні закони формальної логіки, зробити опис способів доведення, охарактеризувати логічну структуру дискусії. Деякі студенти не уявляють чітко, що саме необхідно доводити або спростовувати і самі ж нарікають на те, що «розмова стрибає» з одного аспекту проблеми на інший.

Недостатньо сформовано у студентів вміння ввічливо, з дотриманням етичних норм, відстоювати свою точку зору. Так, практично ніхто із них не знає про існування коректних і заборонених прийомів дискусії. Іноді в пошуках істини вони переходять від оцінювання доказів опонента до характеристики тих або інших негативних сторін його особистості. Словниковий запас дискутуючих, як правило, небагатий. Переконаючи опонента, студенти часто підмінюють логічні аргументи посиленням на відомого вченого або педагога. Для молодіжної дискусії характерні надмірна емоційність, трапляється, що «переможені» після семінару сваряться з «переможцями». З цього випливає необхідність у ще одному важливому комунікативному вмінні – пом'якшувати конфлікти та напругу в процесі спілкування, зокрема, дискусійного.

Комунікативний тренінг, як засіб підвищення ефективності семінарського заняття, може відбуватися в трьох напрямках. Одним із них є одночасне інструктування всіх студентів групи про важливість наукової організації дискусійного спілкування, необхідність набуття та розвитку комунікативних умінь. Звертається також увага на недостатність стихійного засвоєння цих умінь для успішної участі в семінарі. Повідомляється про загальні рекомендації, які сприяють ефективній дискусії: не варто сперечатися без особливої пот-

реби; суперечка повинна мати свій предмет, ясний і незмінний; припускається певна спільність вихідних позицій для забезпечення взаєморозуміння; необхідно знати логічні та етичні норми дискусії; варто прагнути не до перемоги за будь-яку ціну, а до істини. Другим напрямом тренінгу є індивідуальна робота зі студентами. Кожен із них отримує пам'ятку з переліком найбільш важливих для нього умінь, рекомендаціями про способи й прийоми їх формування. Засвоєння інформації пам'ятки відбувається під контролем та за допомогою викладача, зокрема в процесі співбесід. Третій напрям діяльності викладача – робота з тимчасовими навчальними групами. Тут моделюються типові для семінару комунікативні ситуації, опрацьовується регламент семінарських дискусій. Приміром, кільком сильним студентам однієї й тієї ж групи пропонують обговорити мікропроблему даного семінару. Іншим членам групи доручається письмово фіксувати комунікативні вади діалогу. Потім проводиться спільний аналіз спілкування, в якому бере участь викладач [4].

Ще одна умова ефективності семінарського заняття – *читацький тренінг*. Його мета – навчити студентів раціонально читати семінарську літературу. Несформованість такого вміння в багатьох з них значною мірою знижує ефективність їхньої навчальної взаємодії. Читацький тренінг може відбуватися в двох напрямках. Перший. Студентам розповідається про психолого-педагогічний сенс раціонального читання, його зміст, прийоми та способи формування. Вони знайомляться з моделлю «ідеального читача». Другий напрям роботи полягає в оволодінні студентами алгоритмом роботи з текстом. У цьому випадку вони працюють індивідуально або в тимчасових навчальних групах, де обговорюють результати пізнавальної діяльності. Спочатку студенти готують себе до роботи з книгою, аналізуючи за допомогою спеціального питальника її назву, заголовки розділів, знайомлячись з методичним апаратом книги. В процесі цієї діяльності вони повинні викликати в себе стан чекання певної інформації, припустити, яке вона має значення. Викладач враховує, що подібна попередня розумова діяльність сприяє виділенню головного в тексті. Далі студенти здійснюють уявний діалог із текстом: виявляють приховані в ньому питання, припускають імовірні відповіді й, продовжуючи читання, перевіряють свої здогади. Перед ними ставиться завдання виявляти текстові проблемні ситуації, розбирати приклади, використовуючи наявні знання. Викладач бере до уваги: чим інтенсивніша робота студентів із текстом і різноманітніші прийоми, що ними застосовуються, тим вища не тільки вірогідність успішного виділення головної думки, а й ефективного запам'ятовування його змісту.

Після закінчення «діалогу» з текстом студенти приступають до підсумкової роботи з ним: складають план, аналізують прочитане загалом. Педагог враховує, що розуміння головної ідеї тексту, як правило, відбувається по закінченню читання. Береться до уваги також те, що активне читання зазвичай

приводить до загострення комунікативної потреби студентів. Далі спільно підводяться підсумки роботи [2].

Наступна умова ефективності семінару – *педагогічно доцільний підхід викладача до оцінювання роботи студентів*. Питання критерію оцінювання семінарської діяльності студента в дидактиці спеціально не досліджувалося і накопичений досвід роботи досить суперечливий. Особливо багато нез'ясованого виникає у викладача під час підведення підсумків семінару-диспуту. Тому подальший виклад буде мати швидше характер роздумів, аніж методичних рекомендацій. Існує думка: оцінюючи знання, необхідно виходити з рівня засвоєння навчального матеріалу. Такий підхід видається занадто загальним стосовно семінару – багатой за педагогічними можливостями форми навчання, за якої одночасно розв'язуються різноманітні навчально-виховні завдання. Кожне з них в умовах конкретного заняття може бути першочерговим. В одному випадку педагог прагне насамперед розвивати уміння самостійно пізнавати світ, у другому – вдосконалювати розумові операції. Важливим є й завдання вивчення прийомів аргументування, відпрацювання навичок спілкування тощо. Отож, засвоєння тієї чи іншої інформації є провідною метою далеко не на всіх уроках-семінарах.

Стверджують також, що оцінку треба ставити за активність студента під час семінарської дискусії. Деякі методисти уточнюють: необхідно також враховувати зміст виступів, характер поставлених запитань. Подібний підхід навряд чи можна вважати розв'язанням проблеми оцінювання. Колективна дискусія – лише логічне продовження, як правило, досить об'ємної і різноманітної самопідготовки студентів. Спочатку вони читають рекомендовану літературу. Без цього неможлива підготовка якісного плану або тез тексту, а це – значною мірою обумовлює продуманий виступ, а також адекватне сприймання, розуміння і запам'ятовування змісту повідомлень однокласників. Студенти працюють з бібліотечним каталогом, відвідують консультації, створюють творчу продукцію – доповіді, реферати, рецензії. Вони виконують обов'язки лідерів або консультантів тимчасових навчальних груп, соціологів, експертів, координаторів. Було б педагогічно неправильно, обмежуючи поняття «семінар» рамками навчального заходу в класі, не враховувати все це. Іноді заперечують: активність студентів на семінарі сама по собі відображає якість їхньої самопідготовки – не виступив, значить не досить сумлінно готувався. Загалом це так, однак досвід свідчить, що подібна залежність має місце далеко не завжди. Буває, що студенти, які напружено готувалися до дискусії, в ході її виявляють несподівану пасивність. Свою поведінку вони пояснюють по-різному: «не знав, як почати виступ», «розгубився, коли треба було швидко відповісти», «товариші говорять красиво, а я ні». Перше пояснення вказує на несформованість важливого комунікативного вміння включатися в ситуацію спілкування. У другому випадку йдеться про особливості нервової системи. Третя відповідь

наштовхує на думку про занижену самооцінку студента. Спільною для всіх трьох ситуацій причиною його пасивності цілком може бути брак досвіду участі в семінарських дискусіях. Зрештою студент може погано почуватися або бути чимось прикро вражений. З іншого боку, в будь-якій групі є студенти, які задають тон не через старанність в опрацюванні літератури, а завдяки своїй загальній поінформованості і комунікабельності. Як об'єктивно оцінити роботу тих чи інших студентів, якщо орієнтуватися, головним чином, на їхню активність у дискусії? Як бути, якщо на семінарі з історії студент відстоює доцільність методів сталінської «суцільної» колективізації або обґрунтовує перевагу тоталітарних політичних режимів?

Можна дати викладачеві деякі поради, які певною мірою сприяють розв'язанню проблеми об'єктивізації педагогічної оцінки. Уже перед початком підготовки до першого семінару, доцільно продіагностувати інтелектуальні та практичні уміння студентів. А для цього запропонувати: 1) прочитати і письмово переказати параграф підручника; 2) підготувати план прочитаного; 3) законспектувати матеріал двох-трьох параграфів підручника; 4) написати анотацію науково-популярної статті. Продукти навчальної діяльності студентів можна оцінювати таким чином: «повно-неповно», «точно-неточно». Ці та подібні дані доцільно зафіксувати в «семінарському» зошиті, який ведеться викладачем для кожної студентської групи окремо. Після чергового семінару він поповнюється новими даними. Маючи вихідну та поточну інформацію про стан пізнавального інструментарію студента, викладач зможе порівняти його сьогоднішні навчальні показники з учорашніми. Вдаючись до такої методики, педагог повинен пояснити її сутність студентам, які, як відомо, люблять порівнювати результати своєї роботи [5]. Готуючись до першою семінару, студент мусить завести свій «семінарський» зошит. Його розворот розподіляється на кілька колонок. У першу записуються положення лекцій або пояснень викладача, до другої – самостійно здобута інформація, а в третю – думки, які виникли під час семінарської дискусії. В окремий розділ студенти записують індивідуальні поради викладача. Такий зошит допомагає впорядкувати інформацію і є ефективним засобом підвищення самодисципліни студента. Для того, щоб «сфотографувати» зміст навчального спілкування на семінарі, можна запропонувати студентам здати плани й конспекти виступів. Якщо підготувати для проведення семінару студента-координатора, то з'явиться можливість робити записи або протоколювати обмін думками. У протоколі доцільно виділити колонки: «висловлювання», «запитання», «відповідь», «репліка», «примітки». Наступного дня після семінару варто попросити студентів заповнити рейтингові листки, в яких вони вмотивовано оцінять роботу одногрупників. Семінар є помітною подією в навчально-виховному процесі. На ньому бувають присутні колеги. Їх можна попросити записати найбільш складні моменти дискусії. Після заняття варто провести з колегами експрес-нараду, яка дасть змогу подиви-

тися на роботу студентів «збоку». Необхідно зазначити, що використання на семінарі відеокамери або диктофона в багатьох випадках знижує комунікативну активність студентів [7].

Нерідко від викладача вимагають проаналізувати на семінарі роботу кожного студента й поставити оцінки. Складність цього, безумовно важливого, педагогічного завдання полягає не тільки у відсутності часу. Процес спілкування педагога зі студентами на семінарі досить складний. Викладач одночасно знаходиться ніби в кількох психологічних площинах: взаємодіє з окремим студентом, з тимчасовою навчальною групою, до якої той входить, із постійною студентською групою в цілому. Всі ці суб'єкти пізнавальної діяльності роблять свій внесок у розв'язання провідної проблеми семінару і чекають диференційованої оцінки своєї роботи. Такий аналіз під час семінару практично неможливо здійснити. Крім того, за педагогічно правильною організації семінарського заняття на ньому встановлюються особливо довірливі стосунки між викладачем та студентами. Останні часто говорять те, чого не сказали б у ході традиційно побудованого семінару. Під час вдалої дискусії вони перебувають у стані емоційного піднесення, інколи просять продовжити заняття. Викладачеві в цій специфічній обстановці здається нелогічним займатися розглядом помилок і виставленням неоднакових оцінок. Тому під час семінару досвідчені викладачі переважно використовують парціальну оцінку: «молодець», «цікаве запитання», «сьогодні тобі все вдається» тощо. Однак, завершуючи заняття, вони зазвичай не аналізують роботу кожного студента і не ставлять фіксованих оцінок. Це робиться в найближчі дні, коли перші враження відійдуть на задній план і з'явиться можливість спокійно зважити всі нюанси. В останні хвилини семінару досвідчені викладачі називають студентів, які мають найбільший приріст пізнавальної самостійності, характеризують його. Недоліки роботи окремих студентів в аудиторії не розбираються. Подібна практика, приносячи деяку користь упевненим у собі, завдає психологічної шкоди боязким, сором'язливим студентам. Не варто забувати, що семінар, передбачаючи в кожному виді пізнавальної діяльності студентів значну частку творчості, не дуже пов'язується з традиційними методами педагогічного контролю. Індивідуальні невдачі доцільно проаналізувати разом зі студентом в обстановці, де викладач виступить не контролером, а доброзичливим радником. Наприкінці семінару необхідно відзначити аспекти навчальної теми і провідної проблеми, яким не було надано належної уваги. Це буде домашнім завданням. Іноді на цьому етапі розглядаються типові логічні помилки і порушення етики суперечки. Творчі викладачі залучають до оцінної діяльності студентів. Їм, наприклад, пропонується порадитися в групах і відповісти на запитання типу: що на семінарі сподобалося найбільше?; як зробити заняття цікавішим? Часто виникає надзвичайно корисний обмін думками. Однак організувати такий діалог варто ли-

ше тоді, коли стосунки педагога й студентів мають стійкий позитивний характер [6].

Список літератури: 1. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с. 2. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Копцева О. А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с. 3. Кузьменко О. П'ять проблем уроку-семінару // Рідна школа, 1996, № 5/6, с.72–75. 4. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. – 152 с. 5. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Педагогічна технологія. – Харків: Основа, 1995. – 105 с. 6. Форми навчання в школі / За ред. Ю.І. Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с. 7. Чередов І.М. Формы организации учебной работы в средней школе. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.

Bibliography (transliterated): 1. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. – М.: Pedagogika, 1981. – 186 s. 2. Granik G. G., Bondarenko S. M., Koptsevaya O. A. Kogda kniga uchit. – М.: Pedagogika, 1991. – 256 s. 3. Kuzmenko O. P'yat problem uroku-semInaru // RIdna shkola, 1996, # 5/6, s.72–75. 4. Palamarchuk V. F. Yak virostiti Intelektuala. – TernopIl: «Navchalna kniga – Bogdan», 2000. – 152 s. 5. Prokopenko I.F., EvdokImov V.I. PedagogIchna tehnologIya. – HarkIv: Osнова, 1995. – 105 s. 6. Formi navchannya v shkoll / Za red. Yu.I. Malovanogo. – K.: Os-vIta, 1992. – 160 s. 7. Cheredov I.M. Formy organizatsii uchebnoy raboty v sredney shkole. – М.: Pedagogika, 1987. – 168 s.

О.В. Кузьменко, Н.Б. Решетняк

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

В статті здійснюється аналіз дидактичної теорії семінарського заняття. Обґрунтовується доцільність подальшого дослідження педагогічної ефективності цієї форми навчання.

А.В. Кузьменко, Н.Б. Решетняк

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

В статье осуществляется анализ дидактической теории семинарского занятия. Обосновывается целесообразность дальнейшего исследования педагогической эффективности данной формы обучения.

O. Kuzmenko, N. Reshetnyak

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SEMINAR'S EFFICIENCY

The didactic theory of student seminar is analyzed in the paper. The further research on efficiency of this pedagogic method is stipulated.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2012

УДК 371

*Москальов Б.Г., Москальова Н.П.,
м. Харків, Україна*

ГУМАНІТАРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОЇ ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ УКРАЇНИ

Стратегічним завданням освіти є формування розвиненої людини, яка має бути не тільки високоосвіченим професіоналом, але і носієм загальнолюдських цінностей, національно-культурних норм і традицій, суб'єктом і творцем сучасного культурного середовища. Проект Національної доктрини розвитку освіти в Україні, який визначає стратегію і тактику розвитку сфери освіти, передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Одним із основних стратегічних завдань Національної доктрини є зміна формули освіти „освіта на все життя” на формулу „освіта протягом всього життя” [1, с. 2]. Реалізація цього завдання можлива через впровадження нових підходів до планування, організації та проведення навчального процесу. Гостро встає питання подолання вузько прагматичного ставлення (професійна підготовка має займати пріоритетне місце у виховному процесі) до проблеми виховання особистості. Необхідно орієнтувати освіту в напрямку формування творчої, суспільно-активної особистості, необхідно всіляко зберігати і підтримувати наявний потенціал суспільно-гуманітарних наук, особливо в технічних ВНЗ.

Якісне викладання циклу гуманітарних дисциплін саме в технічних ВНЗ стає одним із факторів забезпечення національної ідентичності, формування позитивного іміджу нашої країни на міжнародній арені, виховання майбутнього покоління на позитиві із історії нашої країни. Проте, на жаль, відношення до навчальних дисциплін у вищій школі, які формують світогляд підрастаючого покоління, не відповідає викликам сьогодення. Зокрема, хотілося б звернути увагу на важливість соціально-політичних дисциплін не тільки для формування громадянина сучасної України, а і для майбутньої політичної еліти.

Позитивно, що Академія педагогічних наук України в останні роки звертає постійну увагу на проблеми виховання гармонійно розвиненої особистості. В значній кількості наукових публікацій піднімаються питання подолання технократичного мислення як студентів, так і управлінського складу вищої освіти, впровадження принципу оптимізації у навчальний процес. Освіта повинна збільшувати свій гуманістично-духовний потенціал з метою запобігання духовно-соціальної катастрофи нашого суспільства. Академік В.Андрущенко у своїй статті „Умови та напрями інноваційного розвитку освіти” відмічає глибокий розрив між політикою і інтелектом, наукою: „Слід визнати, що в Україні сформувалась когорта політиків, які відповідають вимогам часу, здобули пев-

ний досвід державотворчої діяльності. Гірше справи з інтелектом. Як і в перші роки після проголошення незалежності він залишається мало затребуваним. Політики, які приймають рішення, більшою мірою покладаються на себе, аніж на фахівців-науковців. Залучення інтелекту до державобудівничого процесу має частковий характер” [1, с. 5]. В своїй статті автор виділяє основні умови реалізації моделі інноваційного розвитку освіти. Автор вказує, зокрема, на те, що в сфері гуманітарного пізнання всебічного осмислення потребують, зокрема, глобалізація та інформаційна революція, сучасні міграційні процеси, етнонаціональні та релігійні чинники світової динаміки тощо. Глибокого аналізу потребує процес, найближчі та віддалені наслідки розпаду колишнього СРСР та блоку соціалістичної співдружності, розширення НАТО, присутність його військових угруповань у конфліктних регіонах світу. Новітнього прочитання потребує всесвітня історія, а для України – історія розвитку українського етносу з найдавніших часів і до наших днів. Парадоксально, але факт, витоки української нації та культури, історичні етапи державотворення, герої і демони українського політичного процесу значною мірою залишаються у царині „проблематичного бачення” й, як правило, за межами навчального процесу [2, с. 9]. Автор звертає увагу на необхідність поглиблення філософсько-світоглядного освоєння світу, перш за все через освоєння новітніх методологій. Зокрема, плюралістичної методології соціального пізнання..., осмислення духовності як рівнозначного чинника (поряд із матеріальним) соціального поступу, нового розуміння соціальної природи, сутності та призначення держави, громадянського суспільства, ринкових трансформацій суспільного виробництва, демократичних процесів, суспільних інтересів тощо [2, с. 9]. Знайомство з системою і програмами викладання суспільно-гуманітарних наук в українських університетах, на його думку, дозволяє зробити висновок про те, що інновації, запропоновані сучасною наукою, в них ледь проглядаються. Він пропонує провести загальноукраїнську нараду з питань викладання суспільних наук, уточнити і доповнити колишню Концепцію гуманітарної освіти, яка була затверджена Міністерством освіти і науки України у 1996 році, а у структурі міністерства слід організувати окремий гуманітарно-виховний Департамент чи відділ [2, с. 10].

М.Михальченко розглядає вищу освіту як фактор цивілізаційного визначення і ідентифікації молоді; звертає увагу на те, що до цього часу в Україні система цінностей і пріоритетів формується. На його думку, скорочення ж обсягу соціально-гуманітарних предметів стало засобом гальмування процесів становлення сучасного світогляду молоді та активізації її ідейно-політичної позиції. „Цивілізаційне визначення майбутнього України здійснюють не штучні „майдани”, мітинги пенсіонерів проти НАТО..., не бійки депутатів у Верховній Раді або в органах місцевого самоврядування, а цивілізаційне визначення нашої молоді, в першу чергу, студентської” [3, с.29].

Стратегічним напрямом освітньої політики України є комплексна і глибока модернізація системи освіти, яка повинна відповідати етапу постіндустріального та інформаційного розвитку суспільства, враховувати ризики, які впливають перш за все із особливостей глобалізації та перспектив впровадження принципів Болонської освіти, відмови від технократичної моделі навчання. Проте останнім часом процес гуманізації та гуманітаризації технічної освіти істотно загальмувався. Мають зміни в питомій вазі гуманітарних дисциплін, змінюється кількість аудиторних годин, зменшується кількість спецкурсів, скорочуються штати викладачів. Негативну роль відіграв наказ Міністерства освіти і науки України від 9 липня 2009 року „Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента”.

Звичайно, наслідки такого кроку з боку держави будуть досить плачевні. Небезпечним є те, що, по-перше, процес демократичного розвитку країни, процес демократизації і в широкому і у вузькому значеннях буде згорнуто, тому що сама демократія неможлива без підвищення політичної і, взагалі, соціальної, громадянської активності людей, без формування громадянського суспільства, без активної громадянської позиції підростаючого покоління. А це можливо зробити тільки шляхом науковим, формуючи політичну культуру на принципах системності, науковості, наступництва. В молодіжному середовищі поширюється політичний нігілізм, що свідчить про безпорадність органів державної влади у справі забезпечення прав і свобод громадян. Хоча більшість молодих людей демократично налаштовані і значна частина студентської молоді визначає політичний режим в Україні як більш-менш демократичний], значна частина опитаних не бачить реальних можливостей захистити свої права в Україні в теперішній час і своє майбутнє пов'язує з виїздом в інші країни; по-друге, значних трансформацій у зв'язку з цим зазнає сама політична система суспільства: значно прискориться процес олігархізації влади, громадяни будуть відчужені від участі у владних структурах, політична еліта зможе відкрито маніпулювати свідомістю громадян, підміняти державні і національні інтереси своїми приватними майновими інтересами, згортання демократії неодмінно приведе до зміни іміджу країни на міжнародній арені.

У системі вищої освіти України спостерігається тенденція зростання кількості студентів у вищих навчальних закладах. Порівняно з початком 90-х років чисельність студентів в Україні зросла в півтора рази. Підвищення якості освіти відповідає Національній доктрині розвитку освіти України, яка визначена національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, і повинна відповідати як міжнародним правам, так і вимогам законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Кожний десятий студент України навчається у Харкові, який залишається лідером в Україні за показником концентрації студентів у навчальних закладах, що, з одного боку, вимагає додаткових зусиль регіональної державної адміністрації на розробку заходів

розвитку вищої освіти, а з іншого, дозволяє підвищити можливості запровадження спільних проєктів на міжвузівському рівні. Звичайно, модернізаційна трансформація вищої освіти України не може здійснюватися хаотично, „наосліп”. В центрі освітньої реформи повинна бути людина та її майбутнє. „На чолі українського варіанту модернізації ставиться що завгодно – стабільність гривні, політична стабільність, приватизація, вільний ринок, але не конкретна людина, її потреби й інтереси, її здоров’я і відтворення” [3, с.32].

Значну роль у формуванні майбутньої еліти країни відіграють важливі державні програми такі як „Реабілітовані історією. Харківська область”, в реалізації якої приймають участь автори статті. Участь в цій програмі працівників освіти, істориків дозволяє більш плідно використовувати результати наукового дослідження, виховувати студентство в напрямку поваги до свого минулого. Серія „Реабілітовані історією” розширює історичний світогляд молоді знайомить їх з багатьма представниками державного управління, науки, культури, які були незаслужено викреслені з нашої історичної пам’яті. Вона виконує і більш загальне завдання – гуманізацію освіти, свідчить про перевагу демократичних цінностей. Студентам прищеплюється повага до свобод і прав людини, розуміння унікальної цінності людської особи, її індивідуальності. Програма сприяє формуванню у студентів стійкого неприйняття тоталітаризму, придушення свободи, псевдо колективізму. Проблема ця досить актуальна в наш час. На цьому наголошував і Міністр освіти і науки, молоді та спорту Д. Табачник у своїй статті «Возвращение в современность. К новой государственной политике в сфере образования». Оцінюючи ситуацію в гуманітарній освіті, яка склалася останніми роками, він відмічає: „У вузах йшли тихі, але від цього ніскільки не менш огидні репресії проти інакомислячих – „ретроградів” та „п’ятої колони”. Як відомо, інтелектуали залишали Україну не тільки з причин матеріального характеру, а і в силу неприйняття доморощеного „мугабізму”, що захоплював кафедру за кафедрою” [4, с.С4].

В нашому університеті викладається значний блок гуманітарних дисциплін. Серед кафедр університету значну вагу має створена у 1996 році кафедра ЮНЕСКО „Філософія людського спілкування”, філософії та історії України, викладачі якої працюють не тільки на денній та заочній формі навчання. При кафедрі працює філософська магістратура для студентів - п’ятикурсників та випускників вищих навчальних закладів. З 2008 року в нашому університеті започатковано викладання нової навчальної дисципліни „Україна в Європі і світі”. Це пов’язано з геополітичними проблемами, глобалізаційними, оцінкою місця та ролі України у світовому співтоваристві, актуальністю та реальністю євроатлантичних інтеграційних процесів для нашої країни. Мова йде не тільки про нове теоретичне осмислення проблеми, а і про здійснення широкої комплексної програми інформування студентів з питань євроатлантичної інтеграції, зовнішньополітичних пріоритетів. Програма навчального курсу передбачає

організацію та проведення круглих столів, лекцій, бесід, підготовку рефератів, доповідей студентів на практичних заняттях та в студентських наукових товариствах.

Таким чином, процес формування майбутньої технічної еліти нашої країни повинен враховувати особливості інформаційної епохи розвитку світової спільноти, розширювати рамки гуманітаризації технічної освіти, не скорочувати сферу політичної складової у навчальному процесі, оскільки це досить негативно може вплинути на сам процес демократичної трансформації політичної системи України. Звичайно, входження України в загальноєвропейський простір передбачає подальше вдосконалення форм та методів навчання у вищих навчальних закладах. Актуальним стає впровадження інноваційних вітчизняних, європейських і світових технологій: модульно - розвивального навчання, системної диференціації навчально-виховного процесу, рейтингової методики оцінки знань, кредитно-модульної системи організації навчального процесу тощо. Проте головним завданням вищої освіти залишається формування творчої, духовної особистості, яка свідомо буде вирішувати проблеми сучасності.

Важливу роль в справі виховання молодого покоління виконують музеї – культурно-освітні заклади різного напрямку - краєзнавчі, історичні, історико-художні, етнографічні, сільськогосподарські, промислові. В усіх цивілізованих країнах світу вони стали справжніми центрами історико-культурного виховання, збереження зв'язку поколінь, наукових пошуків, випробувань, впровадження інноваційних технологій. Правовою основою функціонування музеїв України є стаття 54 Конституції України, за якою „культурна спадщина охороняється законом. Держава забезпечує збереження історичних пам'яток та інших об'єктів, що становлять культурну цінність...”, а також Закон України „Про музеї та музейну справу”.

Унікальною лабораторією збереження спадкоємності поколінь, історико-культурних традицій нашого навчального закладу є музей історії університету, якому у цьому році виповнилося 30 років. Музей історії ХНТУСГ імені Петра Василенка – невід'ємна частина університетського комплексу, метою роботи якого є підвищення якості підготовки фахівців, покращення навчально-виховної роботи в університеті, залучення студентської молоді до вивчення і збереження історико-культурної спадщини українського народу, формування освіченої розвиненої особистості та сприяння вихованню у неї патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей народу України.

Керівництво університету на чолі з ректором академіком Мазоренко Д.І. постійно піклується про поповнення музейного фонду. В новій експозиції музею, яка відкрита у 2005 р., основну увагу приділено персоналіям, мікро історії, місцю нашого університету в загальній історії країни. Експозиція музею

побудована за історико-хронологічним принципом і відображає найважливіші етапи розвитку ХІМЕСГ – ХДТУСГ- ХНТУСГ імені Петра Василенка.

Музей проводить таку роботу:

- організує науково - дослідницьку роботу по вивченню історичних етапів розвитку навчального закладу, внеску ВНЗ в становлення вітчизняної науки і техніки; до виконання цієї роботи активно залучається студентська мо-лодь, зокрема, через роботу студентських наукових гуртків;

- приймає активну участь у навчально-методичній роботі в університе-ті;

- працює над систематичним поповненням фондів музею шляхом про-ведення експедицій, історико-географічних розвідок, екскурсій, а також вико-ристовує інші шляхи комплектування, що не суперечать законодавству;

- здійснює облік музейних предметів, створює разом з адміністрацією необхідні умови для їх збереження;

- організує експозиційно-виставкову роботу через поповнення стаціо-нарної експозиції та проведення різноманітних виставок;

- організує та бере участь у районних, міських, обласних, всеукраїнсь-ких заходах;

- проводить освітньо-виховну роботу, яка здійснюється разом з гумані-тарними кафедрами, деканатами, Радою організації ветеранів університету, Комітетом у справах сім'ї, молоді та спорту, Радою студентського містечка університету;

- надає можливість використання матеріалів музею в навчально-виховному процесі та науково-дослідницькій роботі.

Чому це унікальна лабораторія? Та тому, що тільки тут студент може в повному обсязі познайомитися з історією свого навчального закладу, доторк-нутися до минулого, уявити складнощі, в яких відбувалося його становлення. Тільки в музеї можливо не тільки почути, але і побачити фото та документи тих викладачів, які навчали, передавали свій науковий та життєвий досвід. Музей допомагає відвідувачам відчути свою причетність не тільки до історії університету, а і до історії всієї країни, світового співтовариства. На прикладі досягнень багатьох поколінь наших викладачів і студентів музей виховує у молоді почуття гордості за свій ВНЗ .

Всі студентські групи першого курсу мають можливість прослухати оглядові екскурсії з історії університету, студенти старших курсів - тематичні екскурсії: „Видатні вчені ХІМЕСХ – ХНТУСГ ім. Петра Василенка”, “Наукові школи університету. Історія та сучасність”, “П.М.Василенко – видатний вче-ний в галузі с.-г. механіки”, „Студенти та викладачі ХІМЕСГ у Великій Вітчизняній війні”, „Інженерна еліта України”. Під час проведення екскурсій особ-ливу увагу звертаємо на складний процес становлення інституту механізації та електрифікації у Харкові у 30-ті роки.

Музей є організатором різноманітних виставок. Так, протягом 2008-2010 років були організовані виставки: „Харків та харків’яни. (Із фондів музею ХНТУСГ ім.П.Василенка)”, „Невідомі сторінки історії університету”, „Історія університету у випускних альбомах”, „Український рушник. Полтавська та Сумська області”.

Участь студентської молоді в науково-дослідній роботі музею дає можливість їм значно розширити знання про цікаві сторінки історії ВНЗ, видатних вчених рідного університету і м. Харкова, України в цілому, представників аграрної історії і культури інших країн. Наприклад, для багатьох із них було відкриттям, що визначні організатори та теоретики технічної модернізації США (А.Гарвуд, Г.Форд, Т.Кемпбелл) займалися благодійною діяльністю.

Музей здійснює консультативно-методичну допомогу викладачам нашого та інших ВНЗ м. Харкова, студентам при написанні реферативних робіт з історії України, історії рідного університету, історії Великої Вітчизняної війни, проблем студентського самоврядування. До речі, у студентської молоді викликає захоплення не тільки сухі цифри та документи про наукові досягнення вчених. Їх цікавить все – і матеріали про приватне життя науковців, і дані про родину, і особливості їх відпочинку та захоплення. Через ознайомлення студентської молоді з фондами музею, участь у науковій роботі, у зустрічах з видатними випускниками рідного ВНЗ формується особистість майбутніх представників інженерно-технічної та політичної еліти України. В стінах нашого університету навчалися в подальшому видатні викладачі, вчені, організатори науки і виробництва, керівники державних органів, парламентарі і дипломати.

В музеї регулярно проводяться виставки студентських рефератів з історії м.Харкова та інших населених пунктів України, історії університету, української символіки, виставки книг, присвячені подвигу нашого народу у Великій Вітчизняній війні, які написані нашими викладачами або випускниками (серед них: Турченко М.М. „Им в Харькове танк поручили вести”, Дворянский Е.М. „В огненном кольце”, Саушин Ф.С. „Хлеб наш солдатский”), фотовиставки, виставки документальних матеріалів „Невідомі сторінки історії університету: документи и матеріали”. Викладачі секції історії України та політології щорічно на базі музею проводять студентські наукові конференції під девізом „Наша мала Батьківщина”.

При музеї працює науково-пошукова група на чолі з професором Б.Г.Москальовим, яка досліджує історичне минуле навчального закладу, адже уже в перші десятиріччя своєї історії ВНЗ став справжнім центром наукових досліджень проблем сільськогосподарської механіки та інших галузей знань. Завдяки зусиллям групи дослідників були відтворені невідомі сторінки початкового періоду історії нашого ВНЗ, зокрема біографічні дані ініціаторів створення та керівників навчального закладу, багато видатних вчених зайняли відповідне місце в ряду учених ВНЗ, досліджені особливості навчально-

методичної та наукової роботи, особливості студентського життя.. При музеї працює науковий студентський гурток „Вивчаємо історію рідного університету”.

Значна робота була проведена музеєм у цьому році в рамках Всеукраїнського огляду музеїв історичного профілю навчальних закладів, присвяченому 65-річчю перемоги у Великій Вітчизняній війні. Ця робота проводилася спільно з іншими кафедрами, деканатами, Комітетом у справах сім’ї, молоді та спорту, Радою організації ветеранів та Студентською радою.

Була оголошена Акція „Історія Великої Вітчизняної війни в історії моєї сім’ї”. Студенти університету активно включилися в підготовку матеріалів з історії своїх родин в роки війни, підготовку наукових повідомлень на студентські конференції. Були відібрані роботи для 13 молодіжної історико-краєзнавчої конференції „Військове минуле рідного краю”, у травні 2011 р. проведено читацьку конференцію на базі музею „Мій край в роки Великої Вітчизняної війни”. Викладачами дисциплін „Ділова українська мова” Бабай Л.В, історії України Галушко В.П. та директором музею історії Москальовою Н.П. зібрано значний матеріал з означеної теми, який обробляється і готується до видання збірник найбільш яскравих студентських робіт з історії своєї сім’ї або населеного пункту під час Великої Вітчизняної війни.

Музей надає допомогу і консультації всім бажаючим. Співпрацює з бібліотекою, редакційно-видавничою групою „Реабілітовані історією. Харківська область”, енциклопедією „Харків”, газетами „Сільський інженер”, „Слово ветерана”, вченими України, шкільними закладами, музеями інших навчальних закладів. Директор музею історії була представлена на престижному в Україні конкурсі „Вища школа Харківщини – кращі імена”, нагороджена Почесною грамотою обласного сільгоспуправління Харківської облдержадміністрації, є членом Асоціації працівників музеїв ВНЗ м. Харкова. Активно працює по перетворенню музею в центр національно-патріотичного виховання студентської молоді.

Керівник науково-пошукової групи при музеї професор Москальов Б.Г. у 2010 році став переможцем Обласного конкурсу „Вища школа Харківщини – кращі імена” в номінації „Викладач гуманітарних дисциплін”. Тільки через різноманітні форми виховної роботи, щоденну працю кожного викладача по формуванню громадянської свідомості студентської молоді, бережливе відношення до свого історичного минулого можна виховати майбутню еліту нашої країни.

Список літератури: 1 Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект). Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України //Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Ч.1. – К., 2000. 2. *Андрущенко В.* Умови та напрями інноваційного розвитку освіти// Вища освіта України. – 2009. – №3. 3. *Михальченко М.* Вища освіта України як фактор цивілізаційного визначення молоді в контексті політичних реалій //

Вища освіта України. – 2009. – №1. 4. Табачник Д. Возвращение в современность. К новой государственной политике в сфере образования // Ежедневник «2000» - 2011. - №8.

Bibliography (transliterated): 1. Natsionalna doktrina rozvitku osviti UkraYini u HH stolltli (proekt). MInIsterstvo osviti I nauki UkraYini, AkademIya pedagogIchnih nauk UkraYini //Neperervna profesIyna osvIta: teorIya I praktika. Ch.I. – K., 2000. 2. Andruschenko V. Umovi ta napryami InnovatsIynogo rozvitku osviti// Vischa osvIta UkraYini. – 2009. – #3. 3. Mihalchenko M. Vischa osvIta UkraYini yak faktor tsivIlizatsIynogo viznachennya molodi v kontekstI politichnih reallI // Vischa osvIta UkraYini. – 2009. – #1. 4. Tabachnik D. Vozvrashchenie v sovremenost. K novoy gosudarstvennoy politike v sfere obrazovaniya // Ezhenedelnik «2000» - 2011. - #8.

Б.Г. Москальов, Н.П. Москальова

ГУМАНІТАРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОЇ ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ УКРАЇНИ

Розглядаються актуальні проблеми розвитку вищої освіти в контексті її інтеграції в єдиний європейський простір. Аналізуються тенденції та перспективи гуманітаризації вищої технічної освіти. Ключові слова: демократизація, Болонський процес, українська еліта, демократизація національної системи освіти, гуманітаризація освіти, національна безпека

Б.Г. Москалев, Н.П. Москалева

ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ УКРАИНЫ

Рассматриваются актуальные проблемы развития высшего образования в контексте его интеграции в единое европейское пространство. Анализируются тенденции и перспективы гуманитаризации высшего технического образования. Ключевые слова: демократизация, Болонский процесс, украинская элита, демократизация национальной системы образования, гуманитаризация образования, национальная безопасность.

B.G. Moskalev, N.P. Moskaleva

HUMANITARIAN ENVIRONMENT IN SHAPING THE FUTURE OF

Urgent problems of higher education development in the context of its integration into united European educational space are analyzed. Tendencies and prospects humanization of higher technical education. Key words: Democratization, Bologna process, Ukrainian elite, Democratization of national educational systems's. Humanitarian education, National security.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2012

УДК 378

*Брославська Г.М.,
м.Харків, Україна*

ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПРИ ВИВЧЕННІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

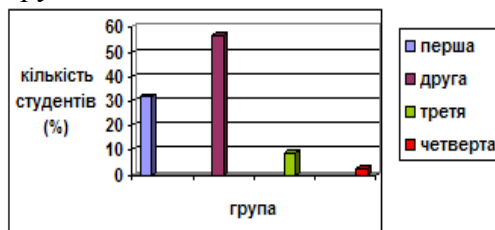
Вивченню фізико-математичних предметів студентами вищих навчальних закладів приділяється велика увага. Бо саме завдяки їм можна пояснити безліч явищ і процесів, які відбуваються навколо нас.

Під час викладання нашим студентам, майбутнім вчителям інформатики, фундаментальних дисциплін ми спираємося на наявні в них інтереси, ставлення до фізики та математики. Його треба знати для формування у студентів зацікавленості, бажання пізнати більше та творчої активності, розвивати розуміння значення пошукового процесу і позитивного відношення до нього, а також наявність мотивів, що йдуть від самої діяльності і спонукають займатись нею.

Внаслідок того, що студенти при вивченні фундаментальних дисциплін показують низькі знання, автор статті рішила, що потрібно розв'язати цю проблему таким чином: дізнатись причину цього і постаратись ліквідувати її. Нею було проведено опитування студентів-інформатиків I – IV курсів академії щодо того, наскільки їм цікаві фізика та математика, чому вони хочуть (не хочуть) вивчати вищеназвані предмети, що на їх думку потрібно зробити викладачу для того, щоб опитувані бажали одержувати знання з цих фундаментальних дисциплін.

На основі аналізу було зроблено висновок, що за змістом і співвідношенням основних компонентів інтересу (потреб, мотивів, ставлення, спрямованості) студентів можна поділити на такі групи.

Група	%	Кількість студентів (78 чоловік)
1	31,8	25
2	56,7	44
3	8,8	7
4	2,7	2



Перша група студентів, це ті, які вчать фізику та математику тільки тому, що “ці дисципліни є в програмі”; “щоб не було неприємностей при здачі їх в кінці семестру”. Розуміють значення фізики та математики для людини, суспільства та держави, але це розуміння віддалене, розпливчате, загальне, а тому не може спонукати студента до одержання знань.

Студентів у цих фундаментальних дисциплінах приваблює насамперед розв'язування неважких, простих задач, проведення демонстраційних дослідів. Самостійне виконання таких завдань, оперування з приладами під час виконання лабораторних робіт та досліджень є одночасно і предметом, і основним способом реалізації їх інтересу як до фізики, так і до математики.

Як правило, студенти цікавляться історичними матеріалами пов'язаними з певним дослідженням, окремими фізичними та математичними фактами, що вражають їх уяву (Наприклад “про те, що електрон може мати масу близько 20 кг, якщо буде рухатися зі швидкістю близькою до швидкості світла!”). Студенти цієї групи погано знають предмет, не займаються пошуком і вивченням додаткового матеріалу: переважна їх більшість не читає навіть параграфів підручника математики та фізики, найкраще, що вони роблять, це проглядають лише окремі параграфи. Вони мають невеликий багаж знань з математики та фізики, застосування якого в дещо зміненій ситуації становить для них значні труднощі. Молоді люди повідомили, що любов до вище згадуваних фундаментальних дисциплін їм ще зі школи не зуміли привити. Автор статті вважає, що причину цьому дуже добре підмітив відомий педагог П.П. Блонський, який сказав: “Ті самі діти в одного вчителя вчать добре, а в іншого лінуються. Порівняльні обстеження показали, що найбільше діти лінуються в учителів, які мають такі недоліки: 1) самі не цікавляться своїм предметом; 2) погано володіють технікою ведення уроку; 3) не рахуються з дитячими інтересами.” [6]. Таких студентів на факультеті – 31,8%.

Студенти іншої, другої групи, їх 56,7%, більш охочіше відносяться до вивчення фундаментальних дисциплін. Своє позитивне ставлення до математики та фізики, переважна більшість студентів даної групи формує на основі на їх значення в діяльності. “Ці дисципліни необхідні всім” – кажуть вони. Розуміння студентами значення вивчення предметів фізико-математичного циклу все ще залишається загальним, не зовсім конкретним, але воно вже є спонукальним, ціленаправленим, мотивованим. Студенти цієї групи більш зосередженіші, значно активніші у вивченні матеріалу з математики та фізики, вміють його практично застосувати. Вони заявляють, що ці предмети їм “подобаються”.

Студенти другої групи відрізняються від студентів першої групи тим, що їх цікавить зміст матеріалу фундаментальних дисциплін, але по-різному: частину групи цікавить певна тема, іншу – окремі заняття, чи параграфи підручника. Більшість студентів, віддають перевагу розв'язуванню завдань, поясненню тих чи інших процесів, проведенню дослідів, як бажаному виду діяльності, ні слова не кажуть про їх зміст. Студенти починають задумуватись над причинно-наслідковими зв'язками і закономірностями. Їх висловлювання у зв'язку із запитанням “чому?” конкретні і безпосередні (“зрозумів, чому не може існувати «вічного» двигуна”). Додатковим читанням вони не займають-

ся, хоч обізнаність з додатковою літературою значно більша. При відповідній організації навчання в їхній праці наявні елементи творчості.

Студенти третьої групи (їх 8,8%), розуміють суспільне значення фундаментальних дисциплін і цим у них обумовлений потяг до знань, самостійність і наполегливість в оволодінні ними. Таким студентам властиве специфічне відношення до математики та фізика. Найхарактернішою особливістю молодих людей цієї групи є те, що вони цікавляться змістом навчального матеріалу, його широтою і глибиною: вони можуть назвати існуючі великі розділи курсу математики та курсу фізики, вказати на фізичні теорії (“Найцікавіше для мене вчення про внутрішню енергію речовини, застосування законів термодинаміки”).

Більша половина студентів групи читають додаткову літературу та параграфи – постійно, решта епізодично. У них глибші знання з фізики, наявні практичні вміння і навички роботи з книгою, розв’язування задач.

До четвертої групи можна віднести 2,7% студентів, для яких математика та фізика має значення як з точки зору далеких широких перспектив, обумовлених значенням їх як фундаментальних наук, так і безпосередніх, близьких, особистих. Значення фізики вони обумовлюють конкретним фізичним матеріалом, його суттю, практичним застосуванням. Студенти мають велике задоволення від занять з математики, постійно прагнуть розширити свої знання в ній, поглибити їх. Вони систематично читають додаткову літературу, в розповідях передають не тільки зміст прочитаного, а й висловлюють своє позитивне ставлення до нього. Навчання для них є творчою працею.

Саме від викладача (вчителя) в більшості залежить створення ситуації, яка подолає інертність молодої людини, «розбудить» у студента бажання одержувати фізико-математичні знання.

Відомі науковці та педагоги відмічають, що:

1. “Свідомий і закоханий у свою справу вчитель, звичайно, може, ... впливати плідно на учня за допомогою будь-якого предмета викладання (так, покійний професор П. Л. Чебишев казав мені, що вчителька музики своїми уроками більш від усіх інших учителів зробила з нього те – ким він був у своїй плідній життєвій діяльності)...” (*Д. І. Менделєєв*) [6]

2. “Перетворимо ж уроки в спільне життя вчителя з дітьми, нехай урок буде або спільною роботою над новою задачею або задушевною спільною бесідою, нехай учитель не приховує під дітей свого серця, в якому діти побачать не тільки вчительську дратівливість і сухість, хай наша школа думки, людяності і поезії для дитини буде школою, сповненою людського життя і живої культурної творчості і для вчителя.” (*П. П. Блонський*) [6]

3. “Учень сприймає від учителя самі рубежі світу навколишнього, самі межі видимого. Які межі цього видимого, залежить від того, як далеко зумів їх позначити в свідомості учня вчитель, а отже, як зумів він пов’язати

день сьогоднішній з усім тим, що цей день створило, – з історією, Револуцією...” (*Савва Даугулов*) [6]

4. “Людина, в даному разі педагог, тільки людина несе в самій собі зв'язок мислення з робленням, свідомості з моральністю, розуму з поведінкою і тільки сама людина, якщо вона не формаліст, не сухар, не перетворюється на – «від – до», може в школі «освічувати», тобто дати цілісний образ дитині, учневі, одночасно даючи йому знання і моральні підвалини, одночасно навчаючи і виховуючи.” (*Марієтта Шагінян*) [6]

5. “Вчитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує в дитини жадобу знань, повагу до науки, культури, освіти.” (*В.О. Сухомлинський*) [6]

6. “Особлива винахідливість і досвідченість учителя потрібні, щоб уміти спрощувати будь-яке пояснення предмета, наочно знайомити з тим або іншим законом природи і переконувати в його істині й непорушності.” (*В. І. Водовозов*) [6]

Діяльність викладача навчального закладу надзвичайно різностороння, бо саме він вирішує цілий комплекс завдань з навчання, виховання і розвитку студентів.

Велике значення у прищепленні бажання вчити фізику та математику учнями та студентами належить педагогу, який навчає їх цих дисциплін.

“Найважливішим явищем у школі, найбільш повчальним предметом для спостереження, найбільш живим прикладом для учня є сам учитель. Він – втілений метод навчання, саме втілення принципу навчання і виховання. Його особистість завойовує йому повагу, вплив, силу.” (*А. Дістервег*) [6]

Викладач повинен шукати такі методи діяльності на своїх заняттях, які процес навчання зроблять осмисленим, сприятимуть формуванню й розвитку в студентів логічного мислення, бажання вчитися, самореалізації, одержувати знання самостійно. “Особлива винахідливість і досвідченість учителя потрібні, щоб уміти спрощувати будь-яке пояснення предмета, наочно знайомити з тим або іншим законом природи і переконувати в його істині й непорушності.” [6] влучно підмітив В. І. Водовозов.

Продумуючи кожний етап свого заняття, автор, яка працює викладачем фундаментальних дисциплін академії, враховує не лише особливості змісту та процесу навчання, а й закономірності його засвоєння, старається забезпечити при цьому активну самостійну діяльність студентів, оскільки сьогодні вони навчаються за Болонською системою, якою передбачено, що більшість своїх знань молоді люди повинні одержати самі. Діяльність студентів на занятті завжди пов'язана з таким головним завданням – засвоєнням фізико-математичних знань на певному рівні. Активна робота студентів на занятті забезпечується через різні форми і засоби діяльності. Особливості змісту матеріалу та закономірності навчання обумовлюють діяльність викладача. Його дії

на занятті направлені на розкриття головних елементів змісту навчального матеріалу з фізики (математики), на організацію роботи студентів з їх засвоєння.

Хоча цілісну систему навчальної діяльності студентів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність, викладач повинен орієнтувати процес навчання на:

- особистість студента. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості молодої людини, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до неї як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії.
- колективне одночасне навчання групи студентів. Групові форми навчання студентів дають можливість співпрацювати, формувати стосунки, пізнавати довкілля, всесторонньо розвиватися.

Автор приділяє увагу цим формам навчання на своїх заняттях тому, що в індивідуальній роботі кожен студент має можливість працювати самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів, залежить від навчальних можливостей, підготовленості студентів. Щоб не відставати від інших, студент, який погано знає матеріал навчальної дисципліни, старається, (якщо він цього бажає) самостійно чи з допомогою репетитора, ліквідувати прогалини.

Є в індивідуальній роботі і негативна сторона. А саме:

- губиться безпосередня взаємодія студентів між собою;
- контакти з викладачем обмежені та нетривалі;
- діяльність слабких студентів може бути приречена на невдачу, тому що в них є прогалини в знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної роботи.

Під час фронтальної діяльності вся група студентів працює над одним поставленим завданням під безпосереднім керівництвом викладача. При цьому він організовує всю групу на роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників навчального процесу. Наприклад під час виконання лабораторної роботи, чи проведенні фізичного практикуму.

Але при цьому:

- студенти, у яких відсутні знання з математики та фізики, чи рівень їх навчальних можливостей – низький, не можуть сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі;
- надзвичайно складно забезпечити високу активність усіх студентів. Причина цього – в групі навчаються студенти, які мають не однакові здібності, навчальну підготовку, знання.

Організуючи фронтальну роботу, розраховуючи темп діяльності, обсяг та рівень складності навчального матеріалу викладач орієнтується, головним чином, на рівень середніх студентів. Якщо підстроюватись на слабого студента, тобто знизити темп фронтальної роботи, то це негативно позначить-

ся на сильних за знаннями студентах. Фронтальна робота обмежує можливості спілкування студентів. Воно можливе лише з дозволу викладача, за його ініціативою і в незначній мірі [2, с. 15].

Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В.К. Дяченко, В.В. Котова, Г.О. Цукерман, О.Г. Ярошенко та ін.

Як свідчать дослідження О. Г. Ярошенко, групову навчальну діяльність студентів можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання.

Важливу роль групова діяльність відіграє у досягненні виховної функції навчання. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці. Колективізм, моральні, гуманні якості особистості формуються у груповій навчальній діяльності [1, с. 7]. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінка.

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової діяльності, абсолютизувати її, підміняти нею індивідуальну чи фронтальну роботу було б великою помилкою. Всеодно в навчальному процесі вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної, вони повинні оптимально поєднуватись.

Необхідно вміти визначати педагогічні ситуації, що ведуть до розпізнавання, упорядкування й систематизації знань, виявлення і пояснення суті досліджуваного, перетворення і застосування знань на практиці.

Викладач ніколи не повинен забувати, що він являється прикладом для багатьох своїх студентів. Багато з них в майбутній своїй діяльності будуть наслідувати його вчинки, повторяти слова, методики ведення занять тощо. Ось, що з цього приводу сказав визначний російський вчений М.В. Ломоносов: "...Учитель повинен не тільки словами навчання, а й вчинками добрий приклад показувати учням." [6]

Потрібно дати можливість кожному студенту самому своїми словами висловити засвоєну чи знайдену ним інформацію, щоб він вважав себе власником ідеї і гордився цим. Треба давати студентам частіше обмінюватись думками, здійснювати їх аналіз, відбір, самостійно приймати рішення.

На заняттях з математики і фізики мають переважати:

- інтелектуальна активність;
- допитливість;
- компетентність;
- вміння дискутувати;

- незалежність мислення;
- самокритичність.

При викладанні фізико-математичних дисциплін крім освітньої мети обов'язково ставиться і виховна. Відомий письменник Л.М. Толстой підмітив, що "...І виховання, і освіта неподільні. Не можна виховувати, не передаючи знання, будь-яке знання діє виховавчо.". Наприклад, при вивченні теми «Шкала електромагнітних хвиль», розглядаємо характеристики і властивості рентгенівських променів. Студентам розказуємо про те, що першим відкрив і дослідив властивості цих променів наш земляк, українець Іван Пулюй. Цей історичний факт розвиває в студентів патріотизм, гордість за свій народ тощо.

"...Основною пізнавальною стихією уроку, що входить ніби в усі пори школярів, має бути ніяк не виклад підручника, а те, що він дає «між рядків» підручника, той великий загальний запас освіченості, який він приносить із собою на урок і віддає учням разом з диханням, всією своєю особистістю, всією своєю дуже великою інтелігентністю. Такі й лишаються в нашій пам'яті..." [6] говорить Марієтта Шагінян

Хороший викладач не повинен скупитися і на похвали, він може не тільки зайвим балом (оцінювання в академії здійснюється за кредитно-модульною системою) нагородити ініціативного роботящого студента, а також сказати йому добре слово, кивнути по-дружньому молодій людині, заохочуючи її до діяльності...

Заохочення відіграє стимулюючу функцію у навчанні студентів. Правильно використане заохочення значно ефективніше за покарання, оскільки викликає позитивні емоції, сприяє формуванню почуття власної гідності, доброзичливості, дисциплінованості, відповідальності.

Кожне заохочення повинно відповідати діяльності молодого людини, враховуватись її вік, інтереси, здібності й мати виховну мету.

М. О. Прокоф'єв пише: "Праця вчителя дедалі більше уподібнюється праці вченого. В його роботі немає елементів, які просто повторюються. Безперервно розвивається наука, основи якої викладає вчитель. Змінюється контингент студентів. В учительській справі слід враховувати індивідуальні особливості. В цих динамічних умовах постійно треба знаходити найдохідливіші форми уроку, прийоми виховання." [6]

Якщо викладач знає особливості інтересів студентів кожної з названих на початку статті груп, то це дасть можливість визначити, яким методам та прийомам слід віддати перевагу під час вивчення дисциплін фундаментально-го напрямку.

Наприклад.

1. Запропонувати додаткове читання, пошук інформації з допомогою Інтернет. А це є одним із засобів формування інтересу студентів до математики та фізики. Викладач має проводити відповідну роботу для залучення молоді

до читання додаткових параграфів підручника і науково-популярної літератури.

2. Створити на занятті проблемну ситуацію, оскільки проблемність у викладанні – загальноприйнятий фактор збудження і розвитку інтересу. Наприклад, під час вивчення теми “Закони заломлення та відбивання світла” викладач підкреслює, що ці явища можна спостерігати в домашніх умовах провівши дослід з дзеркалом, склянкою з водою тощо. Дає студентам завдання провести їх самостійно. Знайти приклади заломлення та відбивання світла в природі, про що розказати на занятті.

Це дає можливість студентам самовизначитись, повірити в себе.

3. Організувати навчальну діяльність студентів так, щоб відбувалося формування творчої активності студентів та інтересу до вивчення фундаментальних дисциплін.

“У роботі вчителя і актора дуже багато спільного. Дуже багато. Вчитель працює, щоб вкласти в душу малечі й юнацтва все прекрасне, все добре, все гуманне; намагається розширити їхній світогляд, зміцнити в них патріотизм, любов до своєї землі, до свого народу, до своєї культури. Так само, по-моєму, і артист. Ми теж прагнемо до того. Бо інакше наша робота ні до чого, коли ми не викликаємо таких почуттів.” (Наталія Ужвій) [6]

Список літератури: 1. Освітні технології за редакцією О.М.Пехоти. - Київ. - "Видавництво А.С.К" – 2003. 2. О. Пометун, Л. Пироженко Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. - Київ. - "Видавництво А.С.К." – 2004. 3. В. Шаромова, З. Дубас Нестандартні уроки фізики. Частина I-II. - Тернопіль. - "Підручники і посібники". – 2003. 4. Газета "Фізика". - Шкільний світ - квітень 2003. 5. Газета "Фізика". - Шкільний світ - лютий-березень 2004. 6. <http://konserg.ucoz.ua/index>.

Bibliography (transliterated): 1. Osvitni tehnologiyi za redaktsiyei O.M.Pehoti. - KiYiv. - "Vidavnitstvo A.S.K" – 2003 2. O. Pometun, L. Pirozhenko Suchasniy urok. Interaktivni tehnologiyi navchannya. - KiYiv. - "Vidavnitstvo A.S.K." – 2004. 3. V. Sharomova, Z. Dubas Nestandartni uroki fiziki. Chastina I-II. - Ternopil. - "Pidruchniki I posibniki". – 2003. 4. Gazeta "Fizika". - Shkilniy svIt - kvIten 2003. 5. Gazeta "Fizika". - Shkilniy svIt - lyutiy-berezen 2004. 6. <http://konserg.ucoz.ua/index>.

Г.М. Брославська

ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПРИ ВИВЧЕННІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Діяльність викладача фундаментальних дисциплін навчального закладу надзвичайно різностороння. На кожному своєму занятті він вирішує цілий комплекс завдань з навчання, виховання і розвитку своїх студентів.

Удосконалення методики проведення заняття з математики та фізики розглядається як один із найважливіших напрямів підвищення якості навчання і виховання сучасної молоді.

Г.М. Брославская

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Деятельность преподавателя фундаментальных дисциплин учебного заведения чрезвычайно разносторонняя. На каждом своем занятии он решает целый комплекс задач по обучению, воспитанию и развитию своих студентов.

Усовершенствование методики проведения занятия по математике и физике рассматривается как один из важнейших направлений повышения качества обучения и воспитания современной молодежи.

G. M. Broslavskaya

TEACHER'S ACTIVITIES DURING THE TEACHING OF FUNDAMENTAL DISCIPLINES

The activities of a fundamental disciplines teacher in the educational establishment are very versatile. Every lesson she introduces the whole complex of tasks connected with teaching, upbringing and development of her students.

The improvement of the methods conducted in Mathematics and Physics lessons is regarded as one of the most important areas of the better quality of teaching and upbringing today's youth.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2012

УДК 159.9:316

*Касьянова О.М., Демідова Ю.Є.,
м. Харків, Україна*

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Навіть короткий огляд співвідношення природи та культури виявляє всю складність і неоднозначність цієї проблеми. Осягнути ж сутнісну своєрідність культурного феномена неможливо поза баченням діалектичного характеру його єдності з природою. При цьому важливо зважати на те, що природа як сукупність властивостей зовнішньої матеріальної дійсності, виявлених та узагальнених у процесі взаємодії із колективною родовою життєдіяльністю, є об'єктивною засадою людського буття як культури, її загальною й необхідною передумовою. Культура ж є суспільно вироблена загальна форма зв'язку, що характеризує єдність людини з природою і виступає необхідним засобом людського існування в природному універсумі. Отож, за всієї своєї своєрідності культура перебуває в органічній єдності з природою [1].

Складні процеси прискорення науково-технічного прогресу вимагають уточнення основних світоглядних орієнтацій, подолання традиційно сформованих протягом сторіч уявлень про взаємини людини і природи, про призначення культури як вирішального фактора освоєння людиною свого „неорганічного тіла” – природи. Протиставлення природи і культури слід визнати досить відносним, таким, наскільки можливе протиставлення між „першою” і „другою” природою, людством і іншим світом. Як справедливо вважає Н. Злобін: „Опозиція „культура – природа” ні на крок не просуває нас до розуміння суті культури, оскільки не веде ні до якого нового знання поверх того, що міститься в самій цій опозиції-констатації, що культура – феномен не природний [1]”. Необхідною передумовою культури як неприродного феномена є взаємодія суспільства і природи. Поза цією взаємодією немислимо ні саме людське суспільство, ні його культура.

Нині культура тлумачиться також неоднозначно, але ця розбіжність стосується скоріше смислових меж цього поняття, а не спрямованості його загалом; крім того, сама культура має чимало вимірів та форм втілення, що нерідко зумовлює розбіжність та плутанину в її дефініції. Можна погодитися з тими дослідниками (В. П. Іванов, В. М. Межуєв, В. Г. Табачковський), котрі відносять до терену культури певні способи організації та розвитку людської життєдіяльності, представленої в продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм та настанов, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людини до природи, до інших людей, до себе самої.

У кожному конкретному випадку сутність тієї чи іншої культури розкривається через:

- а) специфіку діяльності;
- б) предметну ділянку, тобто засоби та наслідки людської діяльності;
- в) ціннісне значення виробів;
- г) спосіб задоволення людських потреб.

У кінцевому підсумку культура постає як історично усталені форми діяльності та її наслідки (продукти), котрі є смислосзначимими для людини, мають ціннісну вартість. Це – діяльнісний підхід до культури, за якого осмислюється система вироблених людиною засобів та механізмів утвердження людини у світі.

Культура має чимало своїх різновидів: певні історичні форми, культура конкретних сфер суспільного життя, етнічних, професійних та інших спільнот, матеріальна та духовна культура тощо. Проте, у кожному випадку культура є засобом осягнення навколишнього світу і внутрішнього світу людини, регулюючим началом у відносинах її з навколишнім середовищем – природним та соціальним. У контексті універсальних зв'язків та закономірностей, культура постає як суто людська форма самоорганізації та розвитку системи, засіб її

адаптації до довкілля, креативний чинник утвердження та процвітання людини в біосфері.

Наразі екологічними почали називати головним чином проблеми забруднення навколишнього середовища, утилізації відходів, безпечних технологій, демографії, проблеми харчування і охорони здоров'я, моралі і міжнародних відносин. У цілому ж таке зміщення акцентів цілком закономірне: екологія як наука перетворюється на теоретичний фундамент широкої галузі виробничої і політико-управлінської діяльності.

Тобто, коло наук, залучених до екологічної проблематики, надзвичайно розширилося. Сьогодні, поряд з біологією, це – економіка і географія, медичні й соціологічні дослідження, фізика атмосфери і математика та багато інших наук. Екологія, що тривалий час була предметом вивчення природничих наук, у наші дні стає предметом вивчення технічних і гуманітарних наук. Така „всюдність” екологічних положень та імперативів, своєрідна мода на них, викликають у спеціалістів (особливо біологів) підозру, що екологія претендує на новий варіант „науки наук” і прагне асимілювати всі проблеми природознавчого та соціогуманітарного профілю, якимось стати над ними. Звичайно, ці припущення дещо перебільшені. Незважаючи на значну розбіжність у визначенні предметного поля, екологія має свої межі компетентності й зовсім не претендує на статус абсолютного лідера в сучасному науковому пізнанні, а тому не варто „втискувати” її в рамки виключно природознавства чи соціології, тим паче надавати їй статус зверхності.

То ж як же характеризувати і називати сучасну екологію? Дослідники В.Кушерець і М. Хилько вважають, що „по-перше, очевидно, що це не одна наука, а міждисциплінарний комплекс. По-друге, щодо її назви ведуться суперечки, висуваються різні варіанти: велика екологія, загальна екологія, глобальна екологія, натурсоціологія, ноологія, геологія соціосфери, геотехнологія, природокористування, созологія, созіекологія, геотехнія та багато інших. Назва комплексу ще не „встоялася”. Певно, що найбільші шанси має термін „соціальна екологія”. Тому, вживаючи термін „екологія”, ми матимемо на увазі саме соціальну екологію як екологію всього соціуму”.

Водночас, не можна не помітити інтегруючу функцію екології в сучасній науці. За останні десятиріччя, як справедливо зауважує Ю.Одум, екологія все більше стає цілісною дисципліною, що пов'язує природничі та гуманітарні науки. Зберігаючи свої міцні корені в біологічних науках, вона вже не може бути віднесеною цілком тільки до них. Екологія – точна наука в тому розумінні, що вона використовує концепції, методи та засоби математики, хімії, фізики та інших природничих наук. Але водночас вона гуманітарна наука, оскільки на структуру і функцію екосистем дуже впливає поведінка людини. Як інтегрована та природнича наука, екологія з великим успіхом може бути застосована до практичної діяльності людини, оскільки для ситуацій, що складаються в

реальному світі, майже завжди є властивими два аспекти: природничий та соціальний.

Подібного тлумачення дотримуються М.Мусієнко, В.Серебряков, О.Брайон, Б. Прохоров, М.Реймерс та інші.

Таким чином:

1) Класична екологія є природничою наукою, яка виникає на межі біології та біоекології; її предмет загальним чином визначається як вивчення багатоманітності взаємин організму й середовища.

2) Сучасний стан екології як науки характеризується значним розширенням її предмету в результаті диференціації й інтеграції науково-екологічного знання, зв'язку екології з іншими природничими та гуманітарними науками. Нові тлумачення предмету екології можна побачити як у роботах вчених-екологів (М. Голубець, І Круть, Ю. Одум, Ю.Шеляг-Сосонко та ін.), так філософів і методологів екології (Т. Гардашук, Е. Гірусов, М. Кисельов, В. Крисаченко, М. Мойсеєв, Л. Сидоренко та ін.).

Щодо нових методологічних ознак екології, то слід визнати такі: включення взаємин людини і природи в предмет екології, єдність гуманітарного і природничо-наукового знання і підходів, її існування як загальнонаукового підходу, переростання екології в різновид сучасної ідеології та сучасного світогляду – екологізм.

Втіленням органічної єдності культурологічної й екологічної проблематики є так звана екологічна культура. Цей термін набуває широкого застосування в сучасній літературі. Загальноприйнятою стає точка зору, відповідно до якої людство не може більш прогресувати у своєму розвитку, суттєво не підвищивши рівень екологічної культури. Одним з основних світоглядних орієнтирів, практичне і виховне значення якого в процесі формування екологічної культури неможливо переоцінити, стає філософська теза про загальний зв'язок усіх явищ і процесів оточуючого нас матеріального світу.

Справді, кожен компонент природного оточення найтіснішим чином пов'язаний з іншими і вносить свою унікальну частку в життєдіяльність усієї системи незалежно від того, візьмемо ми окреме співтовариство чи біосферу в цілому. Разюче різнобарв'я живих істот, які складають співтовариства різних рівнів, кожному з яких властивий свій неповторний спосіб життєдіяльності. Зв'язки між окремими видами рослинного і тваринного світу і середовищем їх мешкання настільки тісні, що можна сказати – існування кожного з них є необхідною умовою для життєдіяльності інших. Тому будь-який конкретний фрагмент живої природи необхідно розглядати у зв'язку з всіма іншими. Це положення є фундаментальним для формування екологічної культури, так необхідної сьогодні всім людям на нашій планеті.

Серед різноманітних форм культури одне з вагомих місць у наш час посідає така її форма, як екологічна культура. До речі, сам термін „екологічна

культура” з'явився лише в 20-х роках минулоого століття (у працях американської школи „культурної екології”) на позначення сукупності відповідних екокультурних норм („заборон” і „дозволів”), хоча корені екологічної компоненти сягають ще доісторичних часів. Як влучно зазначає О.Салтовський „культура в цілому за своєю суттю має екологічний характер, екологічна ж культура може бути визначена як певна програма, опредмечена в діяльності, на основі якої суб'єкт природокористування будує свій історично конкретний процес взаємодії з природою”. Перефразовуючи О. Шпенглера, можна сказати, що „екологічна культура – це здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля. Інакше кажучи, екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованою на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів і процесів) відповідно до власних потреб та намірів. Тобто, це – своєрідний світоглядний „образ світу”, в якому відображено стан соціоприродних залежностей, ступінь освоєння людиною природного довкілля.

Неважко помітити, що таке тлумачення екологічної культури повертає нас до висхідного, первісного поняття „культура” загалом, яке означає мистецтво впорядковувати довкілля на основі певних цінностей. Адже етимологічно воно походить від латинського „cultura” (обробіток, догляд, плекання), а точніше від *agri cultura* (обробіток землі) – своєрідних давньоримських настанов сільськогосподарському виробництву.

Уособленням органічної єдності культурологічної та екологічної проблематик є так звана екологічна культура. Цей термін набуває широкого застосування в сучасній літературі. Загальноприйнятою стає точка зору, відповідно до якої людство не може більше прогресувати у своєму розвитку, суттєво не підвищивши рівень екологічної культури. Одним з основних світоглядних орієнтирів, практичне і виховне значення якого в процесі формування екологічної культури неможливо переоцінити, стає філософська теза про загальний зв'язок усіх явищ і процесів матеріального світу, що нас оточує” [2, 3].

„Усе пов'язане з усім”, – так формулює перший закон екології відомий американський дослідник Б. Коммонер [4].

Не менш важливим у цьому контексті є питання про моральну складову екології. „В екології, – як справедливо зауважив академік Д. Лихачов, – є два розділи: екологія біологічна й екологія культурна, або моральна. Вбити людину біологічно може недотримання законів біологічної екології, вбити людину морально може недотримання законів екології культурної. І немає між ними прірви. як немає чітко позначеної межі між природою та культурою” [5].

Отже, екологічна і культурологічна проблематика, ґрунтуючись на фундаментальних відносинах „людина – природа”, не просто мають багато спільного, а є, власне кажучи, родинними. Культура, з одного боку, являє собою

результат розвитку відносин людини і природи. З другого боку – від рівня її розвитку залежить така важлива для людства обставина, як способи і форми відносин і взаємодії суспільства з навколишнім природним середовищем.

Нині критиці споживацького, вузькопрагматичного ставлення до природи приділяється немало уваги. Така критика є, безумовно, справедливою та корисною і в методологічному, й у світоглядному сенсах. Людство не просто стурбовано романтичним завданням охорони природи взагалі; його насамперед цікавить цілком прозаїчне питання – про перспективи цивілізації та збереження необхідних умов для її подальшого розвитку” [6].

Таким чином, екологічні питання органічно не тільки входять як складова частина в економіку і політику, а й стають невід’ємним компонентом людської культури.

Екологічна культура – це рівень сприйняття людьми природи, навколишнього світу й оцінка свого місця у світі, ставлення людини до світу.

У зв’язку з глобальною екологічною кризою необхідно з’ясувати, які відносини людини і природи можна вважати гармонійними, як людська діяльність впливає на навколишнє середовище, і визначити, чому екологічна культура така важлива особливо нині.

Також не менш важливо визначити як рівень екологічної культури співвідноситься із ситуацією у світі, в яких кореляційних відносинах вона перебуває з глобальною екологічною кризою.

Нині екологічна компетентність стає безсумнівною та обов’язковою ознакою культури. Людське ставлення до природного довкілля передбачає не тільки раціональне, грамотне використання сил і ресурсів природи, а й відповідальність за найвіддаленіші результати цього використання. „Культура, – писав М. Тарасенко, – це не тільки показник універсальності і свободи людини, але і в рівній мірі показник її відповідальності перед світом. Причому в тенденції закономірність така: чим більше людська діяльність стає універсальною і вільною щодо зовнішнього світу, тим більше зростає відповідальність людини перед природою як ойкуменою людської культури” [7]. Така відповідальність у масовій свідомості не виникає сама собою. Її необхідно виховувати.

Екологічну культуру можна визначити „як певну програму, опрідметнену в діяльності, на основі якої сіб’єкт природокористування буде свій історично конкретний процес взаємодії з природою” [7]. Це, як стверджує В. Крищенко, – здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля. Інакше кажучи, екологічна культура визначальна для вибору цілей у людській діяльності (включно із наслідками такої діяльності), спрямованій на організацію і трансформацію природного світу (об’єктів і процесів) відповідно до власних потреб і намірів. Це своєрідний світоглядний „образ світу”, в якому

відображено стан соціоприродних залежностей, міру освоєння людиною природного довкілля.

Людина, яка володіє екологічною культурою, усвідомлює загальні закономірності розвитку природи й суспільства, вважає природу своїм рідним домом, який потрібно берегти і про який потрібно піклуватися. Необхідною умовою формування екологічної культури є усвідомлення соціальної обумовленості взаємовідношень людини з природою.

Необхідну рису екологічної культури складає здібність прогнозувати віддалені наслідки втручання людини в природні взаємозв'язки. Наукові знання допомагають передбачити наслідки впливу людини на природу, усвідомити шкоду споживацького до неї відношення. Найважливішим показником екологічної культури є визнання різноманітної матеріальної, морально-естетичної та пізнавальної цінності природи.

Людина, яка володіє екологічною культурою, підкоряє свою діяльність потребам раціонального природокористування, піклується про поліпшення оточуючого середовища, не допускає її руйнування та забруднення. Іншими словами, екологічна культура особистості передбачає наявність у людини певних знань і переконань, а її практична діяльність, яка відповідає потребам бережного відношення до природи, стає важливим показником суспільної активності й громадянської свідомості особистості.

Б. Т. Ліхачов відмічає, що екологічна культура „включає в себе екологічні знання, глибоку зацікавленість у природоохоронній діяльності, грамотне її здійснення, багатство морально-естетичних почуттів та переживань, які породило спілкування з природою” [8].

Отже, дослідження взаємовпливу соціального і природного в житті людини дозволяє говорити про специфічні прояви культури в екологічному смислі. В сучасній філософії екології це відтворено в понятті „екологічна культура”.

Екологічна культура визначається як одна з форм культури, як здатність людини відчувати живе буття світу, пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби і устрій природного довкілля.

Екологічна культура – це цілепокладаюча діяльність людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямована на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб та намірів. Вона звернена водночас і до природного довкілля, і до внутрішнього світу людини [6].

Екологічна культура – це функціональна основа існування людини. Вона уможливорює доцільне і ефективне природокористування.

Екологічна культура українського етносу формувалась в його історії. Так, дослідники звертають увагу на те, що вже в первісних общинах з'явилося не лише практично-утилітарне, а й естетичне ставлення до природи.

Наприклад, місця, де жити, вибиралися, зрозуміло, за принципом зручності (близкість води, добрий захист), але й красаота місця (наприклад, положення Києва), можливо, впливала (бо були аналогічні за зручністю місця в районі Вишгорода, Трипілля).

Так, І. Нечуй-Левицький, досліджуючи міфологічну культуру українського народу в творі „Світогляд українського народу. Ескіз української міфології” (1876) наголошує на зв’язку української міфології зі ставленням до природи. Він зауважує, що небесні явища „вразили фантазію і думку українського народу. Нібо, засіяне зірками, сонце, місяць, хмари, дощ, вітер, грім, блискавка – все те поперед усього звертало на себе увагу, зачіпало фантазію і розбуджувало думку дужче і раніше, ніж земля і все, що на землі. Ще більш зачіпало людську думку зміна літа й зими, тепла й холоду, дня й ночі, вічна і незмінна боротьба на небі світлих і темних сил” [4].

І. Нечуй-Левицький підмічає цікаву закономірність. Однаковість сприйняття часу всіма членами етносу було предметом суворої регламентації. Саме цей фактор – однаковість часосприйняття – є домінантою психичного наслідування спільності. Однаковість часосприйняття була закріплена в обрядах, традиціях, ритуалах, усній творчості. І через них перетворювалась в програму відтворення такого ставлення до природи, де продукти життєдіяльності етносу (подібно до інших ценозів) включаються до кругообігу речовин у біосфері.

В певному розумінні, це була своєрідна програма „екологічного виховання”. Причому, дуже дієвого, порівняно з сьогоденним.

І. Нечуй-Левицький підкреслює і „природоорієнтованість” давньоукраїнської релігії. Образи своєї релігії українці брали з природи. Так, земля сприймалася не просто як територія, а саме в ній існували корені етносу, традиції. В рідній землі зберігалися могили пращурів, землю ж берегли для нащадків.

Крім того, своєрідним чином зв’язок людини і природи відображався в українській міфології. Так, форми українських міфів дуже близькі до природних форм. І. Нечуй-Левицький підкреслює, що в українських міфах ми не бачимо схильності до негарних, неестетичних велетенських міфічних образів (головатих, рогатих, з антинатуральними інстинктами), які характерні для німецької і великоруської міфології. Український народ в міфах „держиться міри”. Відчувається тягіння до правди і естетичності, про що свідчать яскраві колядки і щедрівки.

Такі особливості культури, ставлення до природи було зумовлено специфікою буття українців на землі – землеробством, яке характеризувалося такими рисами, як постійність праці, спокійність її, розмірність, незалежність. Такі буттєві особливості проявилися в становленні в українському характері в прагненні покладатися насамперед на власні сили, а також в становленні раціонального підходу до побуту, формуванні власної відповідальності.

Вважається, що саме близькість до землі, „землеробське буття” є засадами найцікавішої риси соціальної генези української культури – схильності до утворення специфічних спільнот. Так, феномени „гурту” – групи людей, що об’єднуються для реалізації певної цілі та „громади” – товариства рівноправних вільних працівників є явищами української культури.

Землеробство є своєрідним символом української культури. Весь уклад життєдіяльності українця – праця. Звичаї, відпочинок, ментальні орієнтації – були детерміновані природними циклами та сільськогосподарським календарем. Саме звідци фахівці виводять типові риси національного характеру: тонке відчуття гармонії довкілля, працелюбство, терплячість, м’який гумор, ліричність, відчуття господаря та певний індивідуалізм, розвинене почуття справедливості, що спонукає до постійних пошуків правди. Землеробство – складний феномен, в якому органічно перетинаються практичні і духовні орієнтації. Воно давало змогу здобувати не лише хліб насущний, а і хліб духовний.

Визнано, що українська культура за своїми витокami є переважно сільською. Але це цілком відповідає першому історичному смислу поняття „культура” – оброблювання ґрунту, землі, певні традиції, що виростають на цих засадах. Саме традиційність людського, що і виражає сутність культури, протистоїть наступу техногенної цивілізації, що руйнує культуру. В межах філософських концепцій, що розглядають цивілізацію як антогоніст культури (О. Шпенглер, М.Бердяєв, М.Хайдеггер), розвиток техногенної цивілізації розглядається як формування умов, в яких культура руйнується і гине. Щось подібне сталося із українською сільською культурою[3].

Культура потребує існування коренів. Для українського етносу і нації – це землеробство і відповідне ставлення до землі, відповідні світогляд і мораль. Цивілізація „вирубає” коріння.

О. Шпенглер визначає стан цивілізації як наявність сталого, що змінює становлення, як смерть, що настає за життям[6].

Ставлення українського селянина до землі було схоже на обоження. Землю називали „святою”, матір’ю. Навіть окремі сузір’я українці називали за аналогією з предметами землеробства. Так, Велику Ведмедицю називали Возом, Малу Ведмедицю – Пасікою. Уся міфологічна космологія стародавніх українців є перенесенням із землі на небо форм землеробського сімейного побуту. У зверненнях своїх до сил небесних українці насамперед присили: „Роди, Боже, як торік”.

Характерним для української культури є також і те, що в українському землеробському етносі органічно поєднувалися етичні та естетичні компоненти. Моральність, практичність та краса в світосприйманні українця були єдиним цілим.

Отже, органічний зв'язок традиційних форм життєдіяльності етносу з його ставленням до природи, з особливостями ландшафту є предметним полем для вивчення синтетичних за характером етнекологічних проблем.

Вони стали предметом нової галузі, що формується останніми роками – етнекології. Традиційні форми життєдіяльності, властиві певному етносу, проявляються не лише в специфічному ставленні до природи, в певних формах природокористування. В цих проявах можна знайти і вихідні засади національної духовної культури.

Важливим чинником формування екологічної культури є екологізація людської діяльності та суспільної свідомості. Вона охоплює усі сфери буття від духовно-теоретичної до предметно-практичної (світогляд, науку, виробництво і т.п.). На думку Крисаченко В.С. (1996), екологізацію за своїми масштабами можна порівняти з такими універсальними зрушеннями, як, наприклад, гуманізація суспільства за часів Відродження або ж раціоналізація науки і практики Нового часу. Це об'єктивний процес розвитку цивілізації пов'язаний з гуманізацією суспільства, в ході якої формується морально-екологічний імператив та створюються умови для реалізації еколого-етичних принципів співіснування людини і природи. Таким чином, довкілля, його охорона та відтворення перетворюється в один з найцінніших вимірів існування суспільства. А людина стає головним об'єктом екологічного пізнання. Яскравим прикладом екологізації є формування і розвиток самої соціоекології спрямованої на вивчення коеволюції суспільства і природи, взаємодії цивілізації з природним середовищем, закономірностей антропосоціогенезу та екорозвитку.

Свідомість трактують як вищу форму найбільш загальної властивості матерії – відображення. Вона полягає в узагальненому та цілеспрямованому відображенні дійсності, в її конструктивно-творчому перетворенні, мисленому моделюванні подій, передбаченні їх наслідків, раціональному регулюванні та самоконтролі людської діяльності. При розгляді структури суспільної свідомості, поряд з її традиційними формами (релігійною, моральною, естетичною, правовою, політичною та ін.) виділяють також таку її сучасну форму, як екологічна свідомість.

Російський еколог Е.В. Гірусов зазначає (1983), що екологічна свідомість – це сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблему співвідношення суспільства і природи в плані оптимального їх вирішення відповідно до конкретних потреб суспільства та можливостей природи. Досить часто, з практичної точки зору, екологічну свідомість визначають як усвідомлення людиною (суспільством) загострення екологічної ситуації та негативних наслідків розвитку екологічної кризи; вміння та звичку діяти по відношенню до природи так, щоб не порушувати зв'язків та колообігів природного середо-

вища; сприяти покращенню та охороні довкілля заради не лише нинішнього, але й майбутніх поколінь.

В загальному вигляді, екологічна свідомість [6] є відтворенням людьми екологічних умов життя та відносин між суспільством і природою у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, що відображають ставлення до природи в дану історичну епоху.

Екологічна свідомість відіграє в життєдіяльності суспільства наступні функції:

- регулятивну – забезпечення наявності певних розумних механізмів раціонального управління взаємовідносинами суспільства і природи;
- пізнавальну – виявлення дійсного характеру соціоприродних відносин, причин глобальної екологічної кризи та пошук шляхів її вирішення в інтересах виживання як самої людини, так і природи;
- нормативну – розробка на основі пізнання закономірностей розвитку системи „суспільство-природа”, норм раціональної природо-перетворюючої діяльності;
- прогностичну – передбачення можливих негативних впливів наслідків господарської діяльності та пошук засобів їх мінімізації або й цілковитого уникнення;
- виховну – створення підґрунтя для формування екологічної культури, екологічної відповідальності та екологічної поведінки як окремих індивідів, так і суспільства в цілому.

Основною функцією екологічної свідомості є забезпечення оптимізації взаємовідносин в системі „суспільство-природа”, запобігання глобальній екологічній катастрофі, розв’язання глобальної екологічної кризи [3]. Це можливо досягти лише шляхом переходу від агресивно-споживацької поведінки до ненасильницько-обмежувальної лінії розумного компромісу у стосунках з природою.

„Золотим правилом” екології, на думку російського вченого Горелова А.О., повинен бути наступний вираз: „стався до всієї природи так, як хочеш щоб ставились до тебе”[7].

Один із засновників екологічної етики, яку ще називають етикою Землі О. Леопольд (1983) розумів останню як обмеження свободи дій в боротьбі за існування. Принципи екоетики притаманні працям багатьох мислителів та філософів. Найбільш чітко вони проявилися в творчості та діяльності таких видатних людей як Л. Толстой та М. Ганді, А. Камю та А. Сент-Екзюпері, Папи Римського та Далай Лами. Але найяскравішим представником подібних поглядів визнають філософа А. Швейцера, який головний принцип своїх екоетичних поглядів розкриває як “безмежну відповідальність за все живе на Землі”[5].

Поряд з відповідальністю, основою екоетики є любов до природи. Але щоб зрозуміти наскільки це важливо для людства в цілому, потрібно кожному відчувати себе часткою Природи, часткою єдиного великого цілого, яке ми називаємо Всесвіт. Сьогодні досить часто можна почути дещо незвичний термін – “екологія душі”, під яким розуміють виховання з раннього дитинства гуманістичного ставлення до оточуючого нас світу, до матері-природи, особливо через шанування вікових традицій і звичаїв. Саме в таких нестандартних, а тому дещо неправильних з наукової точки зору, поняттях відчувається біль і переживання за майбутнє життя на планеті. І тоді кожен розуміє, що екологічний гуманізм дозволяє поєднати етику і культуру з природою і довкіллям.

Екологічний гуманізм як сучасна форма гуманізму поєднує боротьбу за соціальну справедливість та антимілітарні акції, зелений громадський рух та діяльність по захисту прав тварин, вегетаріанство та милосердя.

Його принципи узагальнені російським вченим А.О.Гореловим [1]:

1. Гармонія людини з природою.
2. Рівноцінність усього живого.
3. Відмова від насильства (ахімса).
4. Самообмеження замість росту споживання.
5. Становлення творчої особистості.
6. Необхідність морального самовдосконалення.
7. Особиста відповідальність за мир.
8. „Золоте правило екології”.
9. Збереження різноманіття природи, людини і культури.

Екологічний гуманізм базується на засадах єдності людини і природи та визнанні положення про рівність всього живого. Він стимулює нас до вироблення такої лінії поведінки, яка подекуди вимагає від нас не лише терпіння, але й самопожертви. Недаремно відомі гуманісти минулого Конфуцій, Сократ, Христос та інші оперували поняттями “карми”, “ахімси”, “покарання за гріхи” та “покути за сподіяне”, адже це дійсно спасає наші душі, робить нас милосердними і мудрими, дає розуміння необхідності діяти на благо довкілля. В екологічному гуманізмі людина приходить до розуміння існування в мирі з природою не тільки теоретично, але й на практиці, через власну культуру та поведінку.

Таким чином, екологічна культура – це внутрішня суть людини та людського суспільства, що знаходиться „в середині нас” і проявляється в певних діях щодо природи. Відомий український еколог, професор Сумського Національного аграрного університету Злобін Ю.А. (1998) вважає, що наша епоха – час великої дисгармонії між зовнішньою культурою, що проявляється в здатності людини створювати видатні твори, та внутрішньою культурою, дефіцит якої і викликав глобальну екологічну кризу [2]. Недаремно в

матеріалах Конференції – Ріо (1992) зазначається, що формування екологічної культури населення планети має стати пріоритетним завданням людства.

Наукове поняття „культура” довгий час поширювалось як протилежне поняттю „натура” (тобто природа). Але сьогодні від нас вимагається адаптувати культуру до природи у відповідності з тенденціями розвитку цивілізації, яка бореться за виживання в умовах екологічної кризи, яку вона ж і породила.

Російський вчений Е.С. Маркарян вважає, що культура, з одного боку, являє результат розвитку взаємовідносин між людиною і природою, а з другого боку – від рівня її розвитку залежить така важлива для нас обставина, як способи і форми взаємодії людства з довкіллям. А тому він в структурі культури виділяє три підсистеми:

1. Природно-екологічну – що відображає адаптацію суспільства до біофізичного оточення;
2. Суспільно-екологічну – що відображає впорядкованість відносин між окремими елементами суспільства;
3. Соціально-регулятивну – направлену на підтримання самої соціальної системи як єдиного цілого, – що власне пояснює місце екологічної культури в структурі сучасної культури.

М.Ф. Тарасенко [7] інтерпретує екологічну культуру як своєрідний світоглядний „образ світу”, в якому відображено такий стан соціально-природних залежностей, що характеризує їх гармонійну єдність, раціональне освоєння людиною природної та соціальної дійсності і утвердження в цьому процесі своєї власної природної самобутності.

Екологічна культура виступає регулятором людської діяльності. Вона є за своєю суттю своєрідним „кодексом поведінки”, що лежить в основі екологічної діяльності та екологічної поведінки. За змістом її слід розглядати як сукупність знань, норм, стереотипів та правил поведінки людини в оточуючому їй природному світі .

Цікава точка зору на екологічну культуру розкрита в праці українського вченого В.С. Крисаченко [4], де автор не лише знайомить читача із теоретичними засадами, але й практичними вимірами екологічної культури. Пропонується розглядати останню з двох сторін: по-перше, це – сукупність певних дій, технологій освоєння людиною природи, які забезпечують принаймні стійку рівновагу в системі “людина-довкілля”; по-друге, це – теоретична галузь знань про місце людини в біосфері як істоти діяльної, організуючої її структурні та функціональні блоки, як дедалі зростаючого чинника регуляції стану біосфери [1]. В основі цієї екокультурної концепції покладено діяльніший підхід. Автор вважає, що це одна з методологічних парадигм сучасної науки, яка дає змогу зрозуміти як причини і мотивацію людських вчинків, так і сам механізм перетворення „світу в собі” у „світ для себе”; світу натурального, природного, у світ трансформований згідно з потребами, цілями та можливостями людини.

Ми вважаємо, що екологічна культура є такою життєдіяльністю людини, за якої досягається адаптація (трансформація) навколишнього природного світу до людини, а її самої – до довкілля. Тому екологічна культура включає коло питань пов'язаних з використанням людиною природи, перетворенням її у власних інтересах, а також з наслідками такої діяльності, яке найповніше виявляється у феномені природокористування. Смысловим і формотворчим ядром останнього і виступає екологічна культура як конкретно-історичне уособлення адаптивної стратегії людства.

Тому екокультурні норми не є чимось сталим та незмінним. Вони змінюються і розвиваються під впливом пануючого в суспільстві способу перетворення і використання природи. А екологічна культура водночас виступає і як транслятор досвіду екологічної діяльності попередніх поколінь, і як рушій прогресу, що змушує нас сприяти створенню нового, адаптації до дійсного. В першу чергу, мова йде про створення через механізм екологізації суспільної свідомості, із застосуванням принципів екологічної етики і гуманізму, якісно нової системи засобів і дій, що сприятимуть розв'язанню проблеми глобальної екологічної кризи.

Екологічна культура не повинна виникати стихійно. Вона формується через спеціальні види діяльності – екологічну освіту і виховання. Саме вони дозволять сформувати особистість, якій належатиме майбутнє, вільне від екологічних проблем. Лише формування екологічно свідомої людини майбутнього з високим рівнем екологічної культури і поведінки дозволить зберегти природні умови існування цивілізації і вивести її на шлях екорозвитку.

Список літератури: 1. Науменко Г.Г. Екологічна культура та її виміри / Г.Г. Науменко // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – 2007. – Вип. 69. – С. 45-57. 2. Киселев Н.Н. Экологическое воспитание трудящихся. – К.: Наукова думка, 1988. 3. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении. Новый аспект образования. – М.: Знание, 1980. – 96 с. 4. Коммонер Б. Замыкающийся круг: Природа, человек, технология. – Л.: Гидрометеиздат, 1974. – 510 с. 5. Лихачев Д. С. Экология культуры / Д. С. Лихачев // Знание – сила. – 1982. – № 6. – С. 22. 6. Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология. – К.: Наукова думка, 1990. 7. Суравегина И.Т. Сенкевич В.М. Экология и мир. Методическое пособие для учителей. – М.: Мысль, 1994. – 340 с. 7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт, 1999. – 464 с.

Bibliography (transliterated): 1. Naumenko G.G. Ekologichna kultura ta YiYi vimiri / G.G. Naumenko // Nova paradigma: Zhurnal naukovih prats. – 2007. – Vip. 69. – S. 45-57. 2. Kiselev N.N. Ekologicheskoe vospitanie trudyaschih. – K.: Naukova dumka, 1988. 3. Zverev I. D. Ekologiya v shkolnom obuchenii. Novyyiy aspekt obrazovaniya. – M.: Znanie, 1980. – 96 s. 4. Kommoner B. Zamyikayuschisya krug: Priroda, chelovek, tehnologiya. – L.: Gidrometeoizdat, 1974. – 510 s. 5. Lihachev D. S. Ekologiya kulturyi / D. S. Lihachev // Znanie – sila. – 1982. – # 6. – S. 22. 6. Kiselev N.N. Mirovozzrenie i ekologiya. – K.: Naukova dumka, 1990. 7. Sura-

vegina I.T. Senkevich V.M. Ekologiya i mir. Metodicheskoe posobie dlya uchiteley. – M. : Myisl, 1994. – 340 s. 7. Lihachev B.T. Pedagogika. Kurs lektsiy: Ucheb. posobie dlya studentov ped. uchebn. zavedeniy i slushateley IPK i FPK. – M.: Yurayt, 1999. – 464 s.

Е. Н. Касьянова, Ю. Е. Демидова,
**ОСОБЕННОСТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье рассматриваются особенности формирования экологической культуры будущих специалистов. Показано, что экологическая культура формируется через специальные виды деятельности – экологическое обучение и воспитание. Именно эти факторы позволяют сформировать личность, которой будет принадлежать будущее, свободное от экологических проблем. И только формирование экологического сознания человека будущего с высоким уровнем экологической культуры позволит сохранить существование цивилизации и вывести её на путь экоразвития.

О. М. Касьянова, Ю. Є. Демідова,
**СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Розглянуто особливості формування екологічної культури майбутніх фахівців. Показано, екологічна культура що формується через спеціальні види діяльності – екологічну освіту і виховання. Саме вони дозволять сформувати особистість, якій належатиме майбутнє, вільне від екологічних проблем. Лише формування екологічно свідомої людини майбутнього з високим рівнем екологічної культури і поведінки дозволить зберегти природні умови існування цивілізації і вивести її на шлях екорозвитку.

E. Kasianova, J. Demidova
FEATURES FORMUVANIYA EKOLOGICHESKOY CULTURE OF FUTURE PROFESSIONALS

The paper considers the peculiarities of formation of ecological culture of future professionals. It is shown that the environmental culture is formed through special activities - ecological education and training. These factors can create a personality, which will belong to a future free from environmental problems. Only the formation of ecological consciousness of the person of the future with a high level of environmental culture will save the existence of civilization and bring it to the way ecodevelopment.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2012

УДК 378

*Гаджиев М. Ш.,
Нахичеван, Азербайджанская Республика*

СОВРЕМЕННАЯ МАТЕМАТИКА И ЕЁ РОЛЬ В ПОЗНАНИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЕЙ

В настоящее время в естествознании, в областях информационно-коммуникационной системе и в технике роль математики огромна и день за днём эти характерные черты математики станется ещё огромнее. На математике основаны вся области физики, механики, техники, инженерно-технических дисциплин, многие отделы естественных и ряда общественных наук.

Развития математики и расширение области ее применения показали, что в материальном мире существует ряд объектов и отношений, математическое описание которых не сводится в чистом виде к количественным отношениям и пространственным формам. Выявилась роль таких математических структур, как эквивалентность, порядок, близость, семейства и многие др. Твердо можно сказать, что наряду со структурами, непосредственно отражающими объекты и отношения реального мира, для многих приложений нужны абстракции более высокого уровня. Расчет конструкции самолета или энергоносителей, глубокий анализ процессов деформации металлических или в этом роде материала, распространения радиоволн, диффузии нейтронов в атомном реакторе – все это сейчас совершенно невозможно без систематического применения математики. Созидание быстродействующих электронных вычислительных машин (компьютеры и других) и других автоматов, приборов еще более расширяет область непосредственного применения математики и дает возможность проводить важнейшие расчеты там, где они раньше были бы невычислимы. Это относится, в частности, к таким областям экономики и организации производства, как разработка оптимальных планов производства и перевозок, руководство технологическими процессами.

Все это привело к тому, что данное Ф.Энгельсом определение предмета математики было уточнено и приведено к соответствию современным состоянием науки - теперь речь идет не только о количественных отношениях и пространственных формах материального мира, а о любых формах и отношениях, взятых в отвлечении от их содержания. Но и эти абстрактные формы и отношения имеют, в конечном счете, прообразы в реальном мире. В математике сейчас изучаются не только понятия, возникшие при рассмотрении реальных объектов, но и свойств как говоря - мыслимых объектов. Математика изучает логически возможные частные формы, системы отношений.

Изучения сложных проблем современной науки и техники в настоящее время стало невозможным без построения моделей явлений мира. Проявления таких моделей в какой-либо области науки и техники, отрасли производства показывает, что система понятий этой отрасли достигла такого уровня, что без математического абстрагирования, т.е. без математики не обойтись. Если естественнонаучные открытия обнаруживают до сих пор неизвестные свойства окружающего мира, то математические открытия обнаруживают ранее неизвестных свойства рассматриваемых моделей мира и позволяют создать новые модели.

Математическая модель – это приближенное описание какого-либо класса явлений внешнего мира, выраженное с помощью математической символики. Построение математически моделей является мощным методом познания объективного мира, прогнозирования явлений и управления различными процессами.

Таким образом, расширение предмета математики привело к существенному расширению самого понятия количественных отношений и пространственных форм содержащееся в определении Ф. Энгельса выражение «количественные отношения и пространственные формы» теперь следует понимать в более широком смысле, чем оно понималось в период классической математики. Несмотря на такую абстрактность многих разделов современной математики, она находит обширные применения в самых разных областях науки.

Математические понятия отражают в нашем мышлении определенные формы и отношения действительности, абстрагированные от реальных ситуаций.

Каждое понятие объединяет в себе объектов (вещей, явлений, отношений) – объем этого понятия – и характеристическое свойство, присущее всем объектам этого класса, и только им, – содержание этого понятия. Например, понятие «треугольник» соединяет в себе класс всевозможных треугольников (объем этого понятия) и характеристическое свойство – наличие трех сторон, трех вершин, трех углов (содержания понятия).

Содержание понятия раскрывается с помощью определения, а объем – с помощью классификации. Надо отметить, что и содержание понятия раскрывается с помощью классификации. Посредством определения понятий и классификации и есть понятия, которые и образуют взаимосвязи.

На разных этапах развития математики в ней вырабатывались и методы специфические, характеризующие процессы математического осмысления определенных фрагментов разнообразных пространственных форм и количественных отношений материального мира. Использование математических методов в различных науках позволяет вскрыть структурную общность законов, лежащих в основе описания различных явлений и процессов, и с не сходностей областями, в которых действуют эти законы.

Роль математики в естествознании, гуманитарных и общественных науках заключается в том, что она предлагает общие и достаточно четкие модели для изучения окружающей действительности в отличие от более расплывчатых

качественных моделей, характерных до математического этапа развития данной науки.

Изучение сложных проблем современной науки техники в настоящее время стало невозможным без построения упрощающих, формализующих, охватывающих лишь одну сторону явления моделей. Появление таких моделей в какой-либо области науки показывает, что система понятий этой области достигла такого уровня, что может быть подвергнута строгому и абстрактному изучению (математическому). Действия со знаками всегда в той или иной мере связаны с пониманием знаковых образований и их преобразований: формулы, математические уравнения и т. выражения применяемого при построении модели научного языка определенным образом интерпретируются в понятиях той предметной области, которой относится оригинал действительностей.

В математике сейчас изучаются не только понятия, возникшие при рассмотрении реальных объектов, но и свойства «мыслимых объектов», математика изучает логически возможные частные формы, системы отношений.

При построении математических моделей действительности широко используется такой специфический математический прием абстрагирования, как идеализация. Под идеализацией понимается образование новых понятий, которые наделены не только свойствами, отсутствующими у исходных объектов. Это делается для того, чтобы облегчить изучения понятий сравнивая образов исходных (реальных). Такой метод моделирования применяются и в других науках.

Процесс абстрагирования в математике и их характерные особенности четко отличается процесса абстрагированием от аналогичного процесса в иных наук. Считаем, что уместно перечислить важнейшие особенности математической абстрагирования:

а) По сравнению с естествознанием процесс абстрагирования в математике идет значительно дальше. В известном смысле слова можно сказать, что там, где естествознание останавливается, математическое исследование только начинается.

б) Абстрагирование в математике чаще всего выступает как многоступенчатый процесс. Поэтому в математике весьма часто встречаются абстракции от абстракций.

в) Во всей истории математики можно выделить три больших этапа в развитии ее абстракций: на первом этапе отвлекаются от конкретной, качественной природы объектов, на втором этапе стали отвлекаться от конкретных чисел и величин, на третьем этапе, связанном с переходом к современной ма-

тематике, стали отвлекаться не только от конкретной природы объектов, но и от конкретного смысла отношений между ними.

г) В математической абстракции широко используются идеальные объекты.

д) Многие системы абстракций в математике, возникнув на базе опыта или даже в процессе чисто логического развития теории, не требуют и в дальнейшем обращения к опыту (т.е. после математическим доказыванием полученные результаты не проверяется).

Математическая абстракция может выступать в двух различных формах:

Первая форма имеет место в чувственном познании предмета и заключается в том, что при чувственном восприятии предмета мы можем отвлечься от одних свойств и выделить другие его свойства. Например, рассматривая некоторый предмет как геометрическое тело, мы обращаем внимание только на его форму, размеры, положение на плоскости или в пространстве.

Вторая форма, в которой выступает абстракция, характеризуется тем, что она выходит за пределы чувственной вообще. Такая абстракция является не только простым отбором тех или других свойств объекта или явления, но является и их преобразованием. Так, изучая в школьном курсе геометрии вопрос о классификации треугольников в зависимости от величины их углов.

Отметим, что абстрагирование и обобщение — это два логических приема, применяемые почти всегда совместно в процессе понимания. Обобщение и абстрагирование неизменно применяются в процессе формирования понятий, при переходе от представлений к понятиям и, вместе с индукцией, как метода эвристической.

Математические абстракции, и само математическое абстрагирования являются важным моментом и мощным средством в познании действительностей объективных действительностей. И широкое использование в математике абстрактных понятий, конечно и полученные после математическим абстрагированием, приводит к использованию для их изучения особых методов познания. Отметим, что в математике использованный метод моделирования и аксиоматический метод и есть методов познания.

Список литературы: 1. Философия : учебник / под. ред. А.Ф.Зотова, В.В.Миронова, А.В.Разина. —4-е изд. — М.; Академический Проект ; Трикста, 2007. — 688 с. 2. Философия : учебник / под. общей ред. Л.Н. Москвичева. — М.; Изд-во РАГС, 2003. — 688 с. 3. Алексеев П.В., Панин А.В. Теория познания и диалектика : Учеб. пособие для вузов.—М.; Высш. шк., 1991. --- 383 с. 4. Рузавин Г.И. Концепция современного естествознания. М., Гардарики, 2005, 240 с. 5. Методика преподавания математики в средней школе : Общая методика. Учеб. пособие для ст. пед. ин-тов. Составители: Р.С.Черкасов, А.А.Столяр. --- М.; Просвещение, 1985. -336 с. 6. Светлов В.А. Философия ма-

тематики. Основные программы основания математики XX столетия: Учебное пособие. М.: - 2006. 208 с.

Bibliography (transliterated): 1. Filosofija : uchebnik / pod. red. A.F.Zotova, V.V.Mironova, A.V.Razina. –4-e izd. – М.; Akademicheskij Proekt ; Triksta, 2007. – 688 s. 2. Filosofija : uchebnik / pod. obwey red. L.N. Moskvicheva. – М. ; Izd-vo RAGS, 2003. – 688 s. 3. Alekseev P.V., Panin A.V. Teorija poznanija i dialektika : Ucheb. posobie dlja vuzov.—М.; Vyssh. shk., 1991. --- 383 s. 4. Ruzavin G.I. Konceptija sovremennogo estestvoznaniya. М., Gardariki, 2005, 240 s. 5. Metodika prepodavaniya matematiki v srednej shkole : Obwaja metodika. Ucheb. posobie dlja st. ped. in-tov. Sostaviteli: R.S.Cherkasov, A.A.Stoljar. --- М.; Prosvewenie, 1985. - 336 s. 6. Svetlov V.A. Filosofija matematiki. Osnovnye programmy osnovanija matematiki HH stoletija: Uchebnoe posobie. М.: - 2006. 208 s.

М.Ш. Гаджиев

СОВРЕМЕННАЯ МАТЕМАТИКА И ЕЁ РОЛЬ В ПОЗНАНИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЕЙ

В современном периоде развития математика стала прикладной наукой для большинство наук, особенно для наук природоведение, для наук экономических, социальных и др.. И поэтому, математическое абстрагирование, как метода занимает особое место в системе наук. Такая природа абстрагирование и служить пониманием действительностей.

М. Ш. Гаджиев

СУЧАСНА МАТЕМАТИКА І ЇЇ РОЛЬ У ПІЗНАННІ ДІЙСНОСТЕЙ

У сучасному періоді розвитку математика стала прикладною наукою для більшість наук, особливо для наук природознавство, для наук економічних, соціальних та ін.. І тому, математичне абстрагування, як методу займає особливе місце у система наук. Така природа абстрагування і служити розумінням дійсностей.

M.SH. Gadzhiev

CONTEMPORARY MATHEMATICS AND ITS ROLE IN THE KNOWLEDGE OF

In the modern period of development of mathematics was applied science for most of the sciences, especially for natural sciences, sciences economic, social and etc.. AND therefore, a mathematical abstraction, as a method occupies a special place in the system of sciences. The nature of abstraction and serve understanding.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2012

УДК 612.821(09)+616.89-008(09)

Безсмертний О. В.

м. Харків – Запоріжжя, Україна

**МЕТОДОЛОГІЧНІ І ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ
МЕДИЧНОЇ (КЛІНІЧНОЇ) ПСИХОЛОГІЇ
ТА РОЛЬ СПЕЦИФІЧНОЇ ПЕРСОНОЛОГІЇ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ
ШКОЛИ**

Загальна постановка проблеми. На сьогодні у системі вищої освіти (ВО) існують спеціальності, які знаходяться у межах міждисциплінарної компетенції. Однією з таких спеціальностей є медична (клінічна) психологія. Вона належить до самих дискутабельних та проблемних, оскільки асоційована як з медициною (понад усе, з психіатрією і психотерапією) так і з загальною психологією [7].

Законодавчі зміни, пов'язані з роботою [психологів] у сфері клінічної медицини, знаходять місце у неодноразовому перегляді концепції вищої і післядипломної освіти представників даної професійної ланки [4, 5].

В Україні з 2007 року, згідно прийнятих нормативних положень, існує декілька систем навчання і виховання медичних (клінічних) психологів. Серед таких – лікарська, яка передбачає проходження лікарем лікувального (загального) профілю однорічної інтернатури за спеціальністю «медична психологія», а також психологічна, що передбачає вивчення загальних психологічних, клініко-психологічних й медичних дисциплін в період п'ятирічного навчання в умовах університетів [2].

Зв'язок з актуальними теоретичними і прикладними питаннями. Враховуючи досвід попередніх досліджень, запити теорії та практики ВО, підкреслимо не повне висвітлення питань щодо ролі персонології педагога у навчанні медичних психологів, особливостей методологічної побудови дисципліни, а також специфіки дидактичних прийомів і практик, принципів і засобів навчання, спрямованих на максимально гармонійну й повну за вимогами культури і часу ВО лікарів-психологів та практичних психологів, які збираються працювати у спеціалізованих закладах охорони здоров'я [1, 3, 6, 8, 9].

Результати аналізу досліджень і наукових публікацій з проблеми. Серед дослідників, які висвітлили питання освітньої специфіки медичної (клінічної) психології, слід зазначити наступних: І. О. Бабюк, Б. Д. Карварський, В. В. Кришталь, Б. В. Михайлов, С. І. Табачников, Н. О. Марута, С. В. Римша, Н. В. Рациборинська, М. К. Хобзей, О. М. Зінченко, І. М. Сарвір, В. В. Чугунов, Л. Ф. Шестопалова, Н. Ф. Шевченко, U. Baumann, M. Perre, K. Humphreys, W. J. Schraml, C. E. Walker та ін.).

Таким чином, враховуючи досвід попередніх досліджень, запити теорії та практики вищої освіти, можливим є підкреслити не повне висвітлення питань про роль особистості педагога вищої школи в освіті медичних (клінічних) психологів, особливостей методологічної побудови дисциплінарних курсів, а також специфіки дидактичних прийомів і практик, принципів і засобів навчання, спрямованих на максимально гармонійну й повну за вимогами культури і часу ВО фахівців [психологів], які збираються працювати у спеціалізованих закладах охорони здоров'я.

Мета дослідження – на підґрунті аналізу дисциплінарної специфіки та дослідження індивідуальних персонологічних якостей педагогів вищої школи (ВШ) сформулювати і реалізувати на практиці методологічні та дидактичні принципи викладання медичної (клінічної) психології у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Завдання дослідження:

1. Визначити компетенцію педагога ВШ при викладанні медичної (клінічної) психології та зробити системний аналіз фахових даних щодо проблем підготовки медичних психологів в Україні.

2. Вивчити індивідуально-персонологічні якості педагогів ВШ, які залучені до підготовки кадрів з медичної (клінічної) психології.

3. Сформулювати та реалізувати на практиці сучасного рівня методологічні й дидактичні принципи викладання медичної (клінічної) психології у ВНЗ.

4. Провести аналіз ефективності розроблених принципів, засвоєних знань та вмінь, а також характеристик векторів професійної активності студентства.

Методи дослідження – науково-історичний (архів-аналіз практик щодо викладання психологічних дисциплін у вищій школі), загально-педагогічний (спостереження, вивчення педагогічного досвіду та продукції навчального процесу, тестові методи контролю отриманих знань-вмінь), педагогічного моделювання або експерименту, соціально-педагогічний (вивчення особливостей соціального й культурального впливу в процесі навчання), психодіагностичний (анкетування, інтерв'ю, тестування), статистичний (математико-статистична обробка отриманих результатів з використанням програм «Microsoft Excel 2010», «Statistica 6.0»).

Психодіагностичне дослідження проводилося за допомогою методик визначення організаторських та комунікативних якостей Л. П. Калінського (1981); діагностики мотиваційної структури особистості В. Є. Мільмана (1987); вивчення соціально-психологічних аспектів стилю педагогічного спілкування Н. Б. Овденко (2010).

Виклад основного матеріалу. У дослідженні прийняли участь 24 педагога ВШ, які були залучені до викладання дисциплін: «медична психологія»,

«клінічна психологія», «психодіагностика», «основи психотерапії», «психологічна корекція» тощо. Перша група складалась з 12 викладачів з вищою медичною освітою, друга – з 12 викладачів з вищою психологічною. Середній вік викладачів склав 43 ± 25 роки.

Вибірку було складено в період 2010 – 2011 навчального року за допомогою обробки результатів лапідарного анкетного та вільного інтерв'ю студентів медичних ВНЗ (315 чоловік) та психологічних факультетів університетів (235 чоловік) м. Харкова та м. Запоріжжя.

Результати та їх обговорення. Анонімне інтерв'ю студентів психологічних факультетів показало підвищений інтерес до дисципліни (78,00 %) та їх бажання пов'язати майбутню діяльність із клінічною роботою. Студенти лікувальних факультетів медичних університетів у більшості мали пасивну навчальну позицію (34,70 %). Серед особистісних рис викладачів цікавих студентам медичних ВНЗ є велика кількість знань про неадекватність людської поведінки (41,40 %); спілкування із психічно хворими (67,00 %). Серед особистісних рис викладачів цікавих студентам психологічних факультетів мають місце знання про неадекватність людської поведінки (79,00 %); можливості спілкуватися із психічно хворими (77,00 %); комунікативні здібності (89,97 %); емотивність (94,65 %).

У подальшому нами було враховано загальні поведінкові патерни, мотиваційні й емоційні характеристики та особливості міжособистісного спілкування.

Тепер звернемося до отриманих результатів при вивченні персонологічних характеристик викладачів ВШ в залежності від отриманої ВО.

Дані за методикою визначення організаторських та комунікативних якостей Л. П. Калінського відображено наступним чином.

У першій групі обстежених педагогів за параметром «спрямованість» по першій групі домінантною є адаптивна зона (54,00 %), «діловитість» – проміжна зона (75,00 %), «домінування» – адаптивна зона (48,00 %), «впевненість в собі» – конфліктна зона (55,00 %), «вимогливість, жорстокість» – проміжна зона (45,00 %), «упертість, негативізм» – проміжна зона (78,00 %), «поступливість» – проміжна зона (67,00 %), «залежність» – проміжна зона (75,00 %), «психологічний такт» – проміжна зона (80,00 %), «чуйність» – адаптивна зона (54,00 %).

У другій групі обстежених педагогів за параметром «спрямованість» по другій групі домінантною є адаптивна зона (87,00 %), «діловитість» – адаптивна зона (70,00 %), «домінування» – адаптивна зона (57,00 %), «впевненість в собі» – адаптивна зона (66,00 %), «вимогливість, жорстокість» – адаптивна зона (52,00 %), «упертість, негативізм» – проміжна зона (55,00 %), «поступливість» – адаптивна зона (90,00 %), «залежність» – адаптивна зона

(94,00 %), «психологічний такт» – адаптивна зона (66,00 %), «чуйність» – адаптивна зона (81,00 %).

За методикою діагностики мотиваційної структури особистості В. Є. Мільмана нами було отримано наступні результати.

У викладачів з вищою медичною освітою у мотиваційному профілі є вираженими: прогресивний (39,00 %); регресивний (4,00 %), імпульсивний (21,00 %), експресивний (13,00 %) та спрощений (23,00 %) типи мотивації. У емоційному особистісному профілі знаходять місце стенічний (40,00 %), астеничний (13,00 %), змішаний стенічний (40,00 %) та змішаний астеничний (7,00 %) типи емоційних якостей.

У викладачів з вищою психологічною освітою у мотиваційному профілі є вираженими: прогресивний (67,00 %); регресивний (3,00 %), імпульсивний (4,00 %), експресивний (8,00 %) та спрощений (18,00 %) типи. У емоційному особистісному профілі знаходять місце стенічний (74,00 %), астеничний (2,00 %), змішаний стенічний (14,00 %) та змішаний астеничний (10,00 %) типи емоційних якостей.

Результати за методикою вивчення соціально-психологічних аспектів стилю педагогічного спілкування Н. Б. Овденко (2010) виглядають так.

Серед педагогів з вищою медичною освітою мали місце особистісно-орієнтований стиль (47,70 %), віддалено-репресивний (35,30 %) та віддалено-збігаючий (17,00 %) стиль спілкування із студентами. Дані самооцінки стилів спілкування не є рівномірними за своїми кількісними характеристиками, але показують підвищений рівень особистісно-орієнтованого стилю (36,04 %) та віддалено-репресивного стилю (18,78 %).

Серед спостережених стилів спілкування серед педагогів з вищою психологічною освітою мали місце особистісно-орієнтований (87,00 %), віддалено-репресивний (10,00 %) та віддалено-збігаючий (3,00 %). Дані самооцінки стилів спілкування викладачів не є рівномірними за своїми кількісними характеристиками, що підкреслює нестійкість самооцінки суб'єктів. Показано підвищений рівень особистісно-орієнтованого стилю (79,04 %).

На підґрунті аналізу персонології викладачів медичних та [не]медичних ВНЗ та архів-аналізу педагогічних практик, сформульовано сучасного рівня методологічні та дидактичні принципи викладання медичної (клінічної) психології. Принципи представлено як уніфіковані для залучення до навчання майбутніх лікарів-психологів та практичних психологів системи охорони здоров'я.

До сформульованих методологічних принципів викладання: клінічності; поєднаності нейро-психічного та загальнопсихологічного балансу знань; відмежування медико-психологічної компетенції; адекватності й конгруентності тезаурусу; поєднаності теорії та практики.

До сформульованих дидактичних принципів належать: науковості навчання; від колективного до індивідуального; творчості і пошукової активності; наочності клініки психології; емоційного фону; інтроспекції; комунікативності; принцип демонстрації патопластики і нормології; принцип безперервності самоосвіти.

Проведено планування й організацію навчального процесу на лікувальному і психологічному факультеті ВНЗ (Запорізький державний медичний університет та Запорізький національний університет).

Після лекційних, практичних та семінарських занять із студентами лікувального факультету медичного університету (26 чоловік) та студентами психологічного факультету ВНЗ (32 чоловік) за розробленою робочою програмою викладання з залучанням методологічних та дидактичних принципів, нами проведено поглиблений аналіз ефективності вищевказаних принципів.

У рівнях вектору активності студентства виділено 14 категорій, які є маркерами кореляції значення особистості викладача і зв'язку персонології з методологічними та дидактичними принципами викладання.

Отримані у дослідженні ефективності результати говорять про високі показники щодо визначальності сформульованих принципів викладання та є потребуєчими поступливої їх апробації у відповідних підрозділах системи ВШ.

У студентів лікувального факультету ВНЗ мали місце наступні якості вектору активності. Підвищений інтерес до дисципліни відмічався у 76,00 % студентів, читання фахової літератури з дисципліни – у 32,80 %, збагачення комунікативної функції – у 42,00 % студентів, підвищений емоційний фон навчання – у 57,90 % студентів, спілкування у професійних суспільствах – у 15,00 % студентів, позапланова клінічна практика – у 67,00 % студентів, участь у науковому товаристві студентів – у 81,00 %, участь у фахових програмах підготовки – у 7,00 %, участь у позааудиторних формах навчання – у 35,00 %, участь у професійних конференціях – у 45,00 %, участь у кафедральному житті – у 19,00 %, залучення до наукової роботи – у 11,00 %, загальна успішність за дисципліною – у 56,50 %, позитивні результати за тестовим контролем «Елекс» – у 91,00 %.

У студентів факультету психології ВНЗ мали місце наступні якості вектору активності. Підвищений інтерес до дисципліни відмічався у 41,80 % студентів, читання фахової літератури з дисципліни – у 15,40 %, збагачення комунікативної функції – у 79,00 % студентів, підвищений емоційний фон навчання – у 55,60 % студентів, спілкування у професійних суспільствах – у 82,00 % студентів, позапланова клінічна практика – у 5,00 % студентів, участь у науковому товаристві студентів – у 17,00 %, участь у фахових програмах підготовки – у 57,00 %, участь у позааудиторних формах навчання – у 11,00 %, участь у професійних конференціях – у 17,00 %, участь у кафедральному житті

– у 3,00 %, залучення до наукової роботи – у 7,00 %, загальна успішність за дисципліною – у 67,80 %, позитивні результати за тестовим контролем «Елекс» – у 57,60 %.

Висновки. Таким чином, нами визначено компетенцію педагога ВШ при викладанні медичної (клінічної) психології та зроблено системний аналіз фахових даних щодо проблем підготовки медичних (клінічних) психологів в Україні.

Підкреслено, що в теперішній час дисципліни медико-психологічного спрямування викладаються як у медичних, так і у [не]медичних ВНЗ. Викладачами частіше за все є педагоги ВШ із вищою медичною і психологічною освітою. У зв'язку з цим нами було сформовано відповідну вибірку професорсько-викладацького складу.

Вивчено індивідуально-персонологічні якості педагогів ВШ, які залучені до підготовки кадрів з медичної (клінічної) психології. Серед персонологічних якостей викладачів з вищою медичною освітою максимально вираженими були характеристики за параметрами «діловитості», «упертості, негативізму», «залежності», «психологічного такту»; прогресивний, імпульсивний та спрощений типи мотиваційного профілю. У емоційному профілі знаходили місце стенічний та змішаний стенічний типи. Серед стилів спілкування були вираженими особистісно-орієнтований та віддалено-репресивний.

Серед персонологічних якостей викладачів з вищою психологічною освітою максимально вираженими характеристики за параметрами: «спрямованості», «діловитості», «поступливості», «залежності», «психологічного такту», «чуйності». У мотиваційному профілі були вираженими: прогресивний та спрощений типи. У емоційному профілі знаходять місце стенічний, змішаний стенічний типи. Мав місце особистісно-орієнтований стиль.

На підґрунті аналізу вищевказаних якостей викладачів ВНЗ та архів-аналізу педагогічних практик, сформульовано сучасного рівня методологічні та дидактичні принципи викладання медичної (клінічної) психології. Дані принципи представлено як уніфіковані для залучення до навчання майбутніх лікарів-психологів і практичних психологів системи охорони здоров'я.

Проведено аналіз ефективності принципів, засвоєних знань та вмінь, характеристик векторів професійної активності студентства. Отримані у дослідженні ефективності результати говорять про високі показники щодо визначальності розроблених методологічних та дидактичних принципів викладання та є потребуєчими поступливої їх апробації у відповідних підрозділах системи ВО на Україні.

Список літератури: 1. Краевский В. В. Основы обучения : Дидактика и методика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В.

Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с. 2. Кришталь В. В. Концепция образования медицинских психологов / В. В. Кришталь, Б. В. Михайлов // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, вып. 1. – С. 87 – 88. 3. Лузь Н. А. Теоретические основы психологического образования / Н. А. Лузь // Психология в ВУЗе. – 2004. – № 4. – С. 98. 4. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 12.03.2008 року № 122 «Про внесення змін до наказу МОЗ України від 23.02.2000 року № 33».

5. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 15.04.2008 року № 199 «Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу». 6. Рудакова И. Дидактика / И. Рудакова. – М. : Феникс, 2005. – 256 с. 7. Сеницкий И. В. Медицинская (клиническая) психология в Украине : состояние и перспективы развития / И. В. Сеницкий // [Электронный ресурс] Медицинская психология в России : электронный научный журнал. – 2011. – № 1. 8. Урываев В. А. О перспективах развития преподавания психологии в медицинских вузах с позиций профессиональной подготовки врача / В. А. Урываев // [Электронный ресурс] Медицинская психология в России : электронный научный журнал. – 2009. – № 1. 9. Чугунов В. В. Клиника и дисциплинарная история психотерапии. – 2-е изд. стереотипн. – К. : Здоров'я ; Х. : Око – Наука, 2008. – 768 с.

Bibliography (transliterated): 1. Kraevskiy V. V. Osnovy obucheniya : Didaktika i metodika. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy / V.V. Kraevskiy, A. V. Hutorskoy. – М. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2007. – 352 s. 2. Krishtal V. V. Kontseptsiya obrazovaniya meditsinskih psihologov / V. V. Krishtal, B. V. Mihaylov // Meditsinskie issledovaniya. – 2001. – Т. 1, vyip. 1. – S.87 – 88. 3. Luz N. A. Teoreticheskie osnovyi psihologicheskogo obrazovaniya / N.A. Luz // Psi-hologiya v VUZe. – 2004. – # 4. – S. 98. 4. Nakaz MInIsterstva ohoroni zdorov UkraYini vId 12.03.2008 roku # 122 «Pro vnesennya zmln do nakazu MOZ UkraYini vId 23.02.2000 roku # 33». 5. Nakaz MInIsterstva ohoroni zdorov UkraYini vId 15.04.2008 roku # 199 «Pro zatverdzhennya Poryadku zastosuvannya metodlv psihologIchnogo I psihoterapevtichnogo vplivu». 6. Rudakova I. Didaktika / I. Rudakova. – М. : Feniks, 2005. – 256 s. 7. Sinitskiy I. V. Meditsinskaya (klinicheskaya) psihologiya v Ukraine : sostoyanie i perspektivy razvitiya / I. V. Sinitskiy // [Elektronnyiy resurs] Meditsinskaya psihologiya v Rossii : elektronnyiy nauchnyiy zhurnal. – 2011. – # 1. 8. Uryivaev V. A. O perspektivah razvitiya prepodavaniya psihologii v meditsinskih vuzah s pozitsiy professionalnoy podgotovki vracha / V. A. Uryivaev // [Elektronnyiy resurs] Meditsinskaya psihologiya v Rossii : elektronnyiy nauchnyiy zhurnal. – 2009. – # 1. 9. Chugunov V.V. Klinika i distsiplinarnaya istoriya psihoterapii. – 2-e izd. stereotipn. – К. : Zdorov'ya ; H. : Oко – Nauka, 2008. – 768 s.

О. В. Безсмертний
**МЕТОДОЛОГІЧНІ І ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ
МЕДИЧНОЇ (КЛІНІЧНОЇ) ПСИХОЛОГІЇ
ТА РОЛЬ СПЕЦИФІЧНОЇ ПЕРСОНОЛОГІЇ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ
ШКОЛИ**

У статті досліджено на підґрунті аналізу дисциплінарної специфіки та дослідження індивідуальних персонологічних якостей педагогів вищої школи (ВШ). Сформульовано методологічні та дидактичні принципи викладання медичної (клінічної) психології у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

О. В. Бессмертный
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДА-
ВАНИЯ
МЕДИЦИНСКОЙ(КЛИНИЧЕСКОЙ) ПСИХОЛОГИИ
И РОЛЬ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ПЕРСОНОЛОГИИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ**

В статье исследовано на почве анализа дисциплинарной специфики и исследования индивидуальных персональных качеств педагогов высшей школы(ВШ). Сформировано методологические и дидактические принципы преподавания медицинской(клинической) психологии в высших учебных заведениях(ВУЗ)

O. Beszmertnyi
**METHODOLOGICAL AND DIDACTICS PRINCIPLES OF TEACHING
TO MEDICOPSYCHOLOGY
BUT ROLE OF SPECIFIC ПЕРСОНОЛОГІЇ OF TEACHER OF HIGHER
SCHOOL**

In the article of досліджено on soil of analysis of disciplinary specific and research of individual персонологічних internalss of teachers of higher school(ВШ). Сформульовано methodological and didactics principles of teaching(clinical) of medicopsychology in higher educational establishments(INSTITUTION OF HIGHER LEARNING)

Стаття надійшла до редакції 17.03.2012

УДК 378.147.88

*Альошина О.М.,
м. Харків, Україна*

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

Актуальність цієї теми впливає з необхідності впровадження новітніх методів викладання іноземної мови, спеціальних навчальних технік та прийомів.

Об'єкт дослідження- методи викладання іноземних мов у ВНЗ.

Метою даної статті є огляд сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов в вищій школі.

Потреби нашої держави у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні, знаходять відображення в робочих навчальних програмах ВНЗ країни. Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки в вищій школі. В більшості ВНЗ студенти опановують принаймні дві іноземні мови. Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Адже методи навчання не є якимись простими «алгоритмізованими одиницями», їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога». [1, 159-160]

Що ж вкладають науковці в поняття «методу»? Методи навчання – це «упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань». Метод навчання виступає «інструментом діяльності вчителя для виконання керівної функції – наuczіння». [1, 150] Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. «Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу». [2, 320] На жаль у викладацькій практиці викладачі іноземних мов часто застосовують перевірені часом стандартні навчальні методи. Іноді процес викладання мови, як це не прикро, продовжує залишатися «дещо осучасненим варіантом» граматики-

перекладного методу. Вимоги ж до уроку іноземної мови з часом змінюються, розробляються новітні методи навчання.

На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна напевно сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптованих, неаутентичних текстів вже пройшли. Сьогодні відбувається реформування навчального процесу в вузах України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейськими навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується через впровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов, міждисциплінарна інтеграція, демократизація та економізація освіти викликає до життя інноваційні складові викладання іноземних мов. Все це ставить до викладання та викладача іноземної мови в вузах нові вимоги. Метою навчання іноземної мови в вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування полімовної грамотності студентів. Отже, в сучасному ВНЗ не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів на іноземній мові, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі. Адже гарне знання іноземних мов є зараз і продовжуватиме залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців. В цьому плані саме на ВНЗ покладається відповідальність у якісному забезпеченні студентів комплексом мовних знань, вмінь, навичок, це вимагає передусім від навчального закладу систематично створювати умови для підвищення кваліфікації своїх педагогічних працівників, забезпечити заклад належною матеріально-технічною базою.

Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосуван-

ня інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування).

На даному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи. **Комунікативний метод**, навчальною ціллю якого є: оволодіння комунікативною компетенцією. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією». [3, 303] Переваги даного методу: студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками. Недоліками ж методу є: не надається належної уваги якості мови, комунікативна компетенція досить таки швидко досягає своїх меж.

Конструктивістський метод, в основі методу перебуває власне активне навчання студентів. Завдання викладача не навчити, а сприяти навчальному процесу. Урок виступає орієнтованим на дію. Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Недоліки методу: на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання.

В методиці розрізняють традиційні та альтернативні методи навчання. Під поняттям альтернативні методи групється цілий ряд різноманітних підходів, прийомів, способів передачі мови. Існують такі альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод. До інноваційних навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейз-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

Метод сценарію (storyline method). Даний метод заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів – наприклад: Магазины-Товари-Продаж – з інтересами та ідеями учнів. Отримуючи «імпульси» від вчителя (так звані ключові питання), учні роблять свій внесок в створення історії.

Цей метод обходиться без текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектована історія містить також елементи з драми та рольової гри. Вчитель задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Учні ставлять свої питання та знаходять самі на них відповіді.

Проектне навчання. Організація уроку як роботи над проектом. Ознаки проектного методу:

- Орієнтованість на дію
- Робота в команді
- Самоорганізація студентів
- Ситуативна спрямованість, співвідносність з реальним життям
- Інтердисциплінарність (міжпредметні проекти)
- Цілісність – проект розглядається як ціле
- Орієнтованість на продукт, результат

Традиційно виділяють такі основні фази проекту:

1. Ініціювання – винайдення ідеї для проекту
2. Початок проекту
3. Проведення проекту
4. Презентація результатів проекту
5. Оцінка (рефлексія) проекту

Метод навчання по станціях. Навчальна техніка, при якій студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При навчанні по станціям у учнів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Таким чином студенти при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціям дозволяє здійснювати диференціацію по здібностям, інтересам студентів, по ступеню складності завдання.

Метод симуляцій. Особливо в навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей вузів можна з успіхом застосовувати метод симуляцій. В кібернетиці даний термін використовується для моделювання та імітації реальності. В навчанні мова йде про різноманітні симуляційні бізнес-ігри, які надають студентам можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі в так званому «безпечному середовищі», яке імітує реальні ситуації, наприклад, в бізнесі, в роботі в компанії. Симуляція надає можливість студентам спробувати себе в певній ролі – керівника, президента компанії, дає можливість дослідити систему роботи певного підприємства. Перед учасниками гри ставлять певні завдання –

досягти приросту прибутку фірми, заключити договір, вигідно продати акції компанії тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, що цілком поринають гру, втілюються в свою роль, вболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри. Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування у студентів, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера. Симуляції впорядковують знання учнів, готують їх до необхідності прийняття в майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень. Існують комп'ютерні симуляції, де учасники працюють з комп'ютерною програмою, керують уявною компанією та настільні симуляції, де учасники, компанії, підприємства «існують» у вигляді фішок, карт.

Метод рольової гри. Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Рольова гра пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Рольова гра виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою. Рольова гра допомагає подолати мовні бар'єри студентів, значно підвищує обсяг їх мовленнєвої практики. Це навчання в дії. Існує велика кількість форм, типів рольової гри на уроках іноземної мови. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «На співбесіді», де студенти беруть на себе роль роботодавця та працівника

З усього вище сказаного, потрібно зробити висновок, що для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції, йти в ногу з часом.

Список літератури: 1. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с. 2. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. / Н.П. Волкова – К.: Академвидав, 2007. – 616 с. 3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/кол.авторів під керівн.С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

Bibliography (transliterated): 1. KuzmInskiy A.I. PedagogIka: PIdruchnik / A.I. KuzmInskiy, V.L. Omelyanenko – K.: Znannya-Pres, 2008. – 447 s. 2. Volkova N.P. PedagogIka: Navch. posIb. / N.P. Volkova – K.: Akademvidav, 2007. – 616 s. 3. Metodika navchannya Inozemnih mov u serednih navchalnih zakladah: PIdruchnik/kol.avtorIv pld kerIvn.S.Yu. NIkolaEvoYi. – K.: LenvIt, 1999. – 320 s.

О.М. Альошина

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

В статті розглядаються сучасні методи викладання іноземних мов, а саме комунікативний та констрuktivistський.

О.М. Алешина

**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ**

В статье рассматриваются современные методы преподавания иностранных языков, а именно коммуникативный и конструктивистский.

O. Aleshina

**MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES of TEACHING of FOREIGN
LANGUAGES In the INSTITUTE of higher**

The article focuses on modern methods of teaching foreign languages namely communicative and constructivist ones.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2012

УДК 378.147.88

*Лутай Н.В.,
м. Харків, Україна*

**ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КОНТЕК-
СТЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАПИСАНИЕ НАУЧ-
НЫХ ОТЧЕТОВ**

Актуальность. Умение писать разного типа отчеты на иностранном языке необходимо как преподавателю вуза, так и научному сотруднику, если они участвуют в международных исследовательских или образовательных проектах.

Объект исследования. Ниже будут рассмотрены основные жанровые и структурные характеристики этого вида письменных документов, а также предложены типы заданий, направленных на развитие соответствующих навыков. Рассматриваемые здесь особенности научного отчета относятся к англоязычной традиции, которая важна для ученых из разных стран, поскольку международное признание зависит от публикаций в ведущих журналах, выступлений на международных конференциях, участия в исследовательских проектах, документация по которым готовится, как правило, на английском языке. Безусловно, каждая страна, имеющая собственную научную традицию, определяет и свои параметры научных текстов, с которыми следует знакомить учащихся в курсах соответствующих иностранных языков и с которыми необходимо считаться молодым ученым.

Цель. Изучение того, как следует писать научный отчет по-английски, является важной составной частью развития письменной речи для многих спе-

циалістів на середньому і продвинутому рівнях володіння мовою, і його слід включати в навчальні програми по англійській мові для студентів всіх факультетів університетів.

Основна особливість звітів полягає в тому, що вони представляють інформацію в ясній і стислій формі, більше відображаючи факти, ніж думку пишущого. Іноді після викладу фактів в звіті потрібно зробити рекомендації, щоб в подальшому на їх основі були прийняті правильні рішення. Звіти добре структуровані і нерідко використовують підзаголовки для полегшення пошуку необхідної інформації при читанні. В відміння від проєктів, звіти оцінюють уже зроблене.

Существують різні типи звітів, найбільш поширені з яких в межах вищої освіти — фінансові (к которым відносяться, наприклад, звіт про командировку або витраті коштів по дослідницькому гранту, направляемому організації-спонсором) і наукові. Не розглядаючи фінансових звітів, роль іноземної мови в яких мінімальна, перейдемо до більш докладного розгляду наукових звітів. [1, 34]

Наукові звіти базуються на експериментах, спостереженнях або аналізі чогось-то матеріалу. В відміння від статті, написаної на основі того ж дослідження, звіт містить всі деталі спостережуваного або досліджуваного явища, оскільки деякі з них, будучи недооцінені автором, можуть виявитися дуже важливі в майбутньому.

Науковий звіт зазвичай складається з наступних п'яти розділів: вступ, повідомлення, узагальнення, рекомендація, висновок. При навчанні написанню наукових звітів необхідно ознайомити студентів з зразками звітів по їх спеціальності на іноземній мові, в яких їм потрібно виділити наявні структурні частини і оцінити повноту звіту. Такого роду зразки можна знайти на профільних кафедрах, у зарубіжних партнерах або в Інтернеті. Крім складових частин, слід звернути увагу студентів на стиль звіту — як правило, нейтральний, і те, якими мовними засобами він досягається, а також на точність поданої інформації, яка відображається використанням цифр. [2, 77] Наприклад, повідомлення про те, що було проведено ряд експериментів або опитано кілька десятків респондентів, не є точними, оскільки від кількості експериментів або випробувань залежить точність результатів і обґрунтованість висновків.

Стиль звіту в значительній мірі залежить від того, хто є його адресатом — керівник, колеги, вчений рада, спонсор або партнерська організація. Другим фактором, впливаючим на стиль, є мета звіту — тільки інформувати або інформувати плюс впливати, тобто спробувати переконати адресата в необхідності якихось дій, наприклад, збільшення фінансування проєкту, заміни застарілого обладнання або кадрових перестановок. В межах нейтрального стилю звіт може бути строго

официальным или менее официальным, что повлияет на выбор языковых средств. Обычно более официальными бывают отчеты, публикуемые в печати или направляемые во внешние организации, менее официальными — отчеты, предназначенные для внутреннего использования. [3, 128] В любом из этих случаев автор отчета стремится избежать субъективности и предвзятости в оценке результатов исследования.

Учащимся необходимо анализировать образцы иноязычных отчетов и пытаться угадать, для кого и с какой целью они написаны. На основе прочитанного они должны писать на иностранном языке собственные отчеты, например, по проделанному в курсовой работе исследованию или пройденной практике. На занятии студенты читают отчеты друг друга и отвечают на следующие вопросы: ясно ли изложены цель и содержание работы; используются ли подзаголовки и насколько они информативны; понятно ли читающему, является ли отчет чисто информативным или информативно-убеждающим, кто является потенциальным адресатом, соответствует ли выбор языковых средств жанру отчета. Например, частое использование пассивных конструкций, характерное для отчетов на английском языке, свидетельствует о желании автора дистанцироваться от полученных результатов, подчеркнув их объективность. При этом не рекомендуется использовать в английском языке местоимения первого лица как единственного, так и множественного числа.

Представленная выше общая структура отчета в более детальном виде и научном контексте выглядит следующим образом: заголовок, аннотация, введение, методы и материалы, результаты, обсуждение, заключение, библиография, приложение.

В англоязычном научном мире принято строго следовать такой структуре, хотя какие-то из перечисленных разделов могут отсутствовать в отчете. Если адресату в какой-то момент нужно лишь просмотреть некоторые разделы отчета, он знает, где их искать. В опубликованных научных отчетах читатели нередко сначала просматривают аннотацию, затем результаты, затем методы и после этого все остальное, если их заинтересовал данный отчет. Это экономит время, поэтому требование детальности представления материала не должно вступать в противоречие с требованием краткости.[4, 59]

Заголовок должен отражать главную идею исследования. В случае опубликования отчет заносится в библиотечные каталоги по ключевым словам заголовка, поэтому неточно названный отчет может не быть найден многими заинтересованными читателями. В заданиях, развивающих умение писать заголовки, даются общие названия, которые вполне могут быть уместны как названия статей или книг, но которые недостаточно точны для отчетов. Учащиеся должны переделать их в более конкретные. Например, рассматривая на иностранном языке заголовки типа «Разрешение конфликтов», «Транспорт и окружающая среда», «Употребление наркотиков», «Изменение условий жиз-

ни», «Наследственность и употребление алкоголя», студентам предлагается задать к ним вопросы, начинающиеся со слов кто, где, когда, как, что, и переписать заголовки, дополняя их подходящими деталями из ответов на эти вопросы.

В англоязычной научной традиции существует три типа заголовков:

1) утвердительные, формулирующие тему исследования («Attitude to Deviance and Crime in the Youth Culture», «Bringing Up Boys and Girls in Ethnic Minority Groups of the Russian North», «The Impact of Death Penalty on Violent Crime Statistics (comparative analysis) », «Alternative Lifestyles of Urban and Rural Residents in the South Wales», «Television and Children: Anthropological Research», «Population Change in Russia Between 1992 and 2002»);

2) вопросительные («Does a Good Business Climate Depend on the Size of a Company?», «How Do Computer Games Effect Children's Intellectual Development? », «What is the Impact of the Internet on Labour Mobility?», «How Do Young Hungarian Women Balance Home and Career?», «Who Are the Most Frequent Visitors to the Internet News Sites?»);

3) креативные, в которых теме исследования предшествует метафора или крылатое выражение («Teaching Old Dogs New Tricks: Effectiveness Evaluation of an Adult Computer Literacy Course», «Freeze or Freedom: the Limits of Morals in Politics», «The Tangled Web: How Environmental Climate Has Changed», «Sense and Sensibility: Is Magazine Advertising Aiming at Feelers or Thinkers? », «Promises to Keep: the Government Policy in Public Health and Education»).

Вернувшись к заданию, в котором студенты переделывали слишком общие заголовки в более конкретные, можно предложить им представить каждую тему двумя или тремя типами заголовков и выбрать наиболее удачный.

Аннотация — это очень сжатое содержание отчета. Ее цель — быстро дать читателю общее представление о содержании, не вдаваясь в рассмотрение конкретных данных, методов и заключений. Чтобы научиться сжимать текст, необходимо постепенно развивать следующие навыки: кратко излагать состояние дел в исследуемой области, основные результаты исследования, формулировать тезис, т.е. главное положение исследования, опускать детали, избегать повторов, использовать текстовые связи. При этом сжатие текста происходит пошагово: студенты сначала должны сократить прочитанное на иностранном языке, например, в пять раз, сделав полученный реферат логичным и связным самостоятельным текстом, затем сократить этот реферат до аннотации, состоящей из определенного количества слов: ста, пятидесяти, двадцати, сохраняя при этом главное содержание и связность.[6, 47] В украинской традиции эквивалентом первой степени сжатия являются реферат и тезисы, которым соответствуют английские слова *abstract* и *summary*. Для разных целей (заявка на конференцию, заявка на получение гранта, опубликование отчета в научном журнале) требуются тезисы или аннотации различной длины, которая

обычно указывается в информационном письме (здесь нет общего и незыблемого правила). Студенты должны научиться следовать такого рода указаниям, поскольку несоблюдение формальных требований к оформлению заявок или отчетов нередко ведет к их отклонению.

Различают тематическую аннотацию или информативную аннотацию. Тематическая аннотация, подобно оглавлению научной работы, перечисляет основные вопросы, не раскрывая результатов исследования. Например, «*The report describes a year-long investigation of the pace of learning a foreign language by monolingual schoolchildren aged six as compared to that by monolingual schoolchildren aged eight. Causes of low pace and lack of success in both groups are discussed. Recommendations on how to increase the effectiveness of foreign language teaching are developed.*».

Информативная аннотация сообщает не только о рассматриваемых в исследовании вопросах, но и о полученных результатах и (если необходимо) о рекомендациях на будущее. Например, «*The report describes a year-long investigation of the pace of learning a foreign language by monolingual schoolchildren aged six as compared to that by monolingual schoolchildren aged eight. Causes of low pace and lack of success are found to be different in the two groups observed. Most unsuccessful children aged six lack general learning skills in their native language, particularly if they did not attend any preschool educational facility. On the contrary, children aged eight who demonstrate slow progress in learning a foreign language, usually have satisfactory general learning skills. On the basis of the data obtained, a conclusion is made that lack of progress with eight-year-olds is caused by inability of teachers to address individual children's needs in big mix-ability classes. Recommendations are developed concerning the optimal size of the class and the need to individualize foreign language teaching.*».

Для развития соответствующих навыков учащимся предлагается найти реферативные журналы на иностранном языке по специальности (например, «Microbiology Abstracts», «Psychology Abstracts», «Nuclear Physics Abstracts»), выбрать из них несколько рефератов и проанализировать их с точки зрения длины, типа (тематический или информативный), ясности в передаче содержания реферируемой работы, связности текста, возможности его дальнейшего сокращения. Полезно также рекомендовать учащимся опубликованные научные статьи по их специальности на иностранном языке (иногда студентам легче найти такие материалы, чем преподавателю иностранного языка). К выбранной статье следует написать сначала более подробный реферат, обычно составляющий 5% исходного текста, затем два указанных выше типа аннотаций, сокращающих реферат еще примерно в два раза, затем обменяться своими текстами с другими студентами для перекрестного анализа. Студенты-старшекурсники, магистранты и аспиранты могут, кроме того, писать рефера-

ты и аннотации к собственной научной работе (дипломной, магистерской, кандидатской, к отчету по проекту, в котором они участвуют, и т.п.).

Следует иметь в виду, что английское слово *abstract* используется для обозначения текстов разной длины в зависимости от целей, и ему в русском языке соответствуют слова реферат, тезисы, аннотация. Другие английские слова, используемые для обозначения разной степени сжатия исходного текста, — *summary*, *precis*, *epitome*. Последнее обозначает наикратчайший вариант текста, нередко представленный тезисным утверждением — предложением, в котором содержится лишь главная мысль исследования.

Во введении кратко сообщается о состоянии дел в исследуемой области и формулируется цель работы. В естественных науках, особенно в отчетах об экспериментальном исследовании, необходимым элементом введения считается также формулирование гипотезы и указание причин, по которым ее следует подвергнуть исследованию. Во введении могут быть, но не являются обязательными краткий обзор имеющейся по этой проблеме литературы и краткое изложение теории, лежащей в основе экспериментального исследования.

Для развития навыков написания введений учащимся предлагаются различные варианты текстов введений на изучаемом иностранном языке, которые необходимо сравнить с точки зрения содержательных элементов, имеющих в них.

Следующий раздел отчета, посвященный методам и материалам, описывает используемые материалы и оборудование, методы наблюдения или измерения, методы обработки полученных данных, представленные в такой форме, которая исключает произвольность результатов и позволяет другим ученым воспроизвести полученные результаты и подтвердить выводы, сделанные их предшественниками.

Раздел отчета, описывающий результаты исследования, нередко включает фотографии (микрографии, рентгенографии и т.п.), таблицы, диаграммы, графики, наглядно представляющие полученные данные. Текст, комментирующий графическую информацию, обычно содержит прилагательные в сравнительной степени и глаголы, обозначающие изменения, иногда наречия и числительные (*increased by ... rose from ...to ... remained constant, stayed the same, dropped by declined gradually, dropped sharply, dropped markedly, climbed slightly, declined a little, went up rapidly, grew slightly, reached a maximum/a low point, reached a peak/a plateau, fell suddenly, changed moderately, fluctuated, decreased dramatically, levelled off*). Нередко используются существительные (*an upward / downward trend, significant fluctuations, a sharp rise, a marked decrease, an abrupt fall, a climb, a dramatic increase*) с глаголами в пассивном залоге (*was / were observed, was / were registered*). Линии, которые видны на графиках, также нередко упоминаются в тексте отчета (*dotted line, curve, vertical / horizontal axis, solid line, undulating line,*

fluctuating line, broken line). Эти и другие лексические единицы, необходимые для описания невербальной информации, представленной в графиках, типичных для данной предметной области, должны пополнить словарный запас студентов. Они необходимы также для устных выступлений с докладами, в которых рекомендуется использовать и комментировать графические иллюстрации. Владению таким вокабуляром способствуют упражнения, в которых учащиеся рисуют линии, обозначенные указанными словами, или разбирают глаголы на группы, обозначающие увеличение, уменьшение и неизменное состояние переменных величин.

Информация в разделе о результатах научного исследования обычно расположена от более важной к менее важной. Другим способом построения данного раздела является хронологический, в котором представлено пошаговое развитие описываемого эксперимента или явления. Иногда представление результатов сопровождается их обсуждением, в другом случае обсуждение является отдельным разделом отчета.

Обсуждение результатов исследования — это раздел научного отчета, в котором интерпретируются и оцениваются полученные данные. В естественнонаучных областях он обычно начинается с сообщения о том, подтверждает ли исследование (эксперимент) выдвинутую ранее гипотезу и с какой степенью уверенности. Другие вопросы, обычно обсуждаемые в этом разделе, — соответствуют ли данные результаты полученным ранее и если нет, то какими причинами это можно объяснить; если гипотеза не подтверждается, то как это можно объяснить; какие еще эксперименты или исследования необходимо провести, чтобы окончательно подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу.

При обсуждении результатов необходимо пользоваться дополнительными языковыми средствами, позволяющими читающему следить за логикой обсуждения: *as already discussed, as mentioned at the outset..., the previous statement confirms 194 that..., the aspects covered earlier suggest that..., it should now be considered whether..., it would appear then that below is a different interpretation of..., it does not necessarily mean that..., despite/in spite of the fact that....* Важно также использовать слова и выражения, позволяющие сделать рассуждение не только логичным, но и связным: *similarly, likewise, correspondingly, on the other hand, in contrast, conversely, moreover, furthermore, nonetheless, however, nevertheless, therefore, thus, so, etc.* Не рекомендуется начинать предложения с союзов *and, but, or*, как это, к сожалению, нередко делают украинские студенты, поскольку функция союзов — связь слов в предложении, а не между предложениями в тексте.[7,136]

Избегать следует и многословия. Для сравнения учащиеся могут выбрать более краткие и емкие выражения из предложенных преподавателем пар: *the question as to whether / whether; there is no doubt but that/no*

doubt/doubtless; in a hasty manner/hastily; this is a subject that/this subject; owing to the fact that/since; made a recommendation/recommended.

В заключительном разделе отчета перечисляются выводы, сделанные на основе полученных результатов, причем особое внимание уделяется теоретической значимости этих выводов. В некотором смысле заключение противоположно введению: во введении осуществляется переход от общего к частному, в заключении — от частного — снова к общему. Это несколько отличается от российской научной традиции, в которой теоретическая значимость обосновывается в начале диссертации (диссертацию можно с уверенностью отнести к научным отчетам определенного типа). Как говорилось в начале этой статьи, каждая национальная наука выработала свой подход к написанию научных работ, поэтому при переводе последних с одного языка на другой необходимо учитывать соответствующие требования к их оформлению и фактически переписывать работу не только на другом языке, но и в новом формате.

В библиографии перечисляются опубликованные источники информации, на которые ссылался автор отчёта.

Приложение, если оно имеется, содержит протоколы экспериментов и наблюдений, подробное описание методов, графики и таблицы, не вошедшие в основной текст отчета, подробную библиографию и другие дополнительные сведения.

Рассмотрение композиционных и стилистических особенностей научного отчета на английском языке, представленное в данной статье, имеет продолжением составление учебного пособия «Academic Writing Guide», в котором рекомендации дополняются заданиями на анализ и синтез письменных речевых произведений, относящихся к различным жанрам научной речи.

Список литературы: 1. Rise B. Axelrod, Charles R. Cooper. /The St. Martin's Guide to Writing// St. Martin's Press, 1988. 2. Charles Bazerman / The Informed Writer // Charles Bazerman - Houghton Mifflin Co, 1992. 3. Harold F. Graves, Lyne S. Hoffman./ Report Writing// Harold F. Graves, Lyne S. -Hoffman Prentice Hall, 1965. 4. Liz Lyons, Ben Heasley. /Study Writing// Liz Lyons, Ben Heasley - Cambridge University Press, 1987. 5. Ann Raimes. /Exploring Through Writing/ Ann Raimes. - Cambridge University Press, 1998. 6. Lynn Q. Troyka/ Handbook for Writers// Lynn Q. - Troyka Simon&Schuster, 1987. 7. M.McCarthy, F. O'Dell /Academic Writing in Use // M.McCarthy, F. O'Dell -Cambridge University Press, 2009.

Bibliography (transliterated): 1. Rise V. Axelrod, Charles R. Cooper. /The St. Martin's Guide to Writing// St. Martin's Press, 1988. 2. Charles Bazerman / The Informed Writer // Charles Bazerman - Houghton Mifflin Co, 1992. 3. Harold F. Graves, Lyne S. Hoffman./ Report Writing// Harold F. Graves, Lyne S. -Hoffman Prentice Hall, 1965. 4. Liz Lyons, Ben Heasley. /Study Writing// Liz Lyons, Ben Heasley -Cambridge University Press, 1987. 5. Ann Raimes. /Exploring Through

Writing/ Ann Raimes. - Cambridge University Press, 1998. 6. Lynn Q. Troyka/ Handbook for Writers// Lynn Q. - Troyka Simon&Schuster, 1987. 7. M.McCarthy, F. O'Dell /Academic Writing in Use // M.McCarthy, F. O'Dell -Cambridge University Press, 2009.

Н.В. Лутай

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАПИСАНИЕ НАУЧНЫХ ОТЧЕТОВ

В статье приводится структура составления различных видов научных отчетов на английском языке, а также рассматриваются их композиционные и стилистические особенности.

Н.В. Лутай

ВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: НАПИСАННЯ НАУКОВИХ ЗВІТІВ

У статті наводиться структура складання різних видів наукових звітів англійською мовою, а також розглядаються їх композиційні і стилістичні особливості.

N. Lutay

TEACHING OF FOREIGN WRITING SPEECH IS IN CONTEXT OF UNIVERSITY EDUCATION: WRITING OF SCIENTIFIC REPORTS

The article presents the structure of different types of scientific reports in English, as well as their compositional and stylistic features.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2012

УДК 378: 37.032 + 361.344

Євстратов В.О.,

Харків, Україна

**ПРО ФУНКЦІОНАЛЬНУ НЕПИСЬМЕННІСТЬ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Одна з найшкідливіших традицій, яка все ще продовжує жити у вузах, – *стереотип поелементного мислення*. Цей стереотип полягає в тому, що викладач (і навіть кафедра в цілому) вважає тільки “свою” дисципліну головною, не звертаючи уваги на її місце в системі підготовки інженера даної спеціаль-

ності. А так не має бути, бо треба дбати про колективну працю на кінцевий результат – виховання та підготовку інженера XXI століття. **Через стереотип поелементного мислення наші вихованці не сприймають різні науки як різні мови опису всесвіту в усьому його розмаїтті.**



Рис. 1.

На рис. 1 показано, що сприйняття життя (**Ж**) сучасним студентом та його модельні уявлення про життя (**М**), які він одержує з різних джерел через освіту, розмежовані високим парканом. Тому й сталося так, що життя учень сприймає окремо від математики, фізики та інших наук, які здатні точно та з великою користю моделювати різноманітні життєві ситуації. Найбільше зло, яке сьогодні дуже заважає нам готувати фахівців високого гатунку – це невміння наших учнів читати різними мовами і транслювати з однієї мови на іншу, визначаючи смисл. В термінах ЮНЕСКО це визначається як **функціональна неписьменність**.

В Європі функціональна неписьменність стає все більш поширеною. Наприклад, в Німеччині не тільки мігранти погано володіють мовою, багато хто з корінних німців не в змозі передати своїми словами щойно прочитаний уривок тексту.

Та чи є це лихо у нас? Так, є! Я досить переконливо можу довести, що й наші студенти в певній мірі функціонально неписьменні. Це спричиняється двома чинниками: сумною спадщиною шкільної освіти, а також синдромом поелементного мислення наших викладачів.

На старших курсах я викладаю спецдисципліни (“Теорія пластичної деформації”, “Математичне моделювання та оптимізація” тощо), але на першому курсі викладаю “Вступ до спеціальності”. Кожного року, прийнявши нове поповнення, тестую першокурсників.

Читаю перші 10 рядків Енеїди І.Котляревського. Запитую, про що йде мова. Отримую відповіді: “Еней був парубок моторний”, “Греки спалили Трою”, “Еней п’ятами з Трої накивав”. Коротко викласти зміст своїми словами мало хто здатний. Читаю перший абзац оповідання “Каштанка” А.П.Чехова. Прошу трьома словами передати зміст уривка. За останні 10 років лише тричі чув у відповідь: “Собака шукав хазяїна”. Читаю уривок із роману Олеса Гончара “Собор”. Прошу записати в зошит ключові слова, які, на погляд студентів, несуть основне смислове навантаження. Після читання порівнюємо: хто скільки та які саме слова записав. Ви гадаєте є якась відповідність? Помиляєтесь: в кожному зошиті майже зовсім інші слова, що свідчить про суттєво різне сприйняття смислу уривка. *Це сумна шкільна спадщина.*

Студентка розраховує маховик кривошипного преса. Отримує його діаметр 2,4 м. А сам прес має висоту усього 1,6 м. Проте, без будь-якого сумніву вона запише цей результат до пояснювальної записки. А коли з'ясується, що через грубу помилку на самому початку розрахунків треба заново перерахувати увесь курсовий проект – починаються сльози.

Студент складає залік з теорії пластичної деформації і буде поле швидкостей. Для цього треба скласти вектори радіальної та осьової швидкості $\vec{U}_r = 3,18$ м/с та $\vec{U}_z = 5,37$ м/с. Отримує $\vec{U} = \vec{U}_r + \vec{U}_z = 27,359452$ м/с. На своє запитання про похибку розрахунків відповідає: “Я розрахував \vec{U} на калькуляторі з точністю аж до 8-го знака”. Оцінити результат критично він не може, бо властивості трикутника (третя сторона не може бути більшою за суму перших двох) для нього за високим парканом, що розділяє математику та ТПД.

Аж ось зовсім анекдотичний випадок. Студент розраховує кількість витків індуктора для швидкісного нагрівання сталеві заготовки. Після підрахунків отримує $N = 7,36 \cdot 10^{-13}$ витків! Цей результат спокійно запише до пояснювальної записки й сподівається отримати залік. Його абсолютно не стурбував множник 10^{-13} !! *Це наслідки нашого формалізованого і невимогливого підходу до результатів обчислень.*

Ще гіршими виявляються результати читання графічних текстів. Треба зазначити, що графічні тексти погано читають навіть хороші й старанні студенти (і, на превеликий жаль, також старшокурсники!). В тестах я даю одну з найпростіших задач: знайти третю проекцію, якщо дані фронтальна та горизонтальна проекції (рис. 2). Досі ще жодного разу не отримував відповіді, яка представлена на рис. 3. Тут показано, що рішення можна шукати на множині ліній (чотири вертикальних лінії) та множині поверхонь (дві горизонтальні прямокутні площинки, які в кутках з'єднуються з чотирма вертикальними лініями). Рішення можна також шукати на множині тіл (рис. 4, *a* та *b*), а також поверхонь (плоских – рис. 4, *в*) або опуклих (рис. 4, *г*). *Студенти абсолютно безпорадні, бо школа не дає ніяких знань з креслення!*

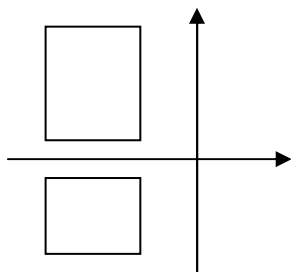


Рис. 2.

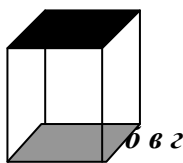


Рис. 3.

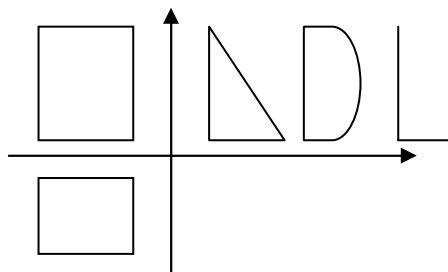
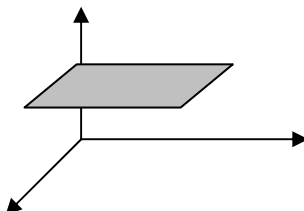


Рис. 4.

А ще треба згадати приклад, який досить яскраво ілюструє наявність високих міждисциплінарних парканів (як на рис. 1). Він показує, що переклад математичних текстів на графічну мову – це взагалі справа майже нереальна.

z
 H

Ox
 y



Я задаю запитання: який зв'язок існує між рисунком 5 та виразом $Ax + By + Cz + D = 0$? (*)

Досить часто отримую відповідь: “Вираз (*) – це рівняння площини загального положення, а на рис. 5 показано площину, яка паралельна площині xOy ”.

І лише в окремих випадках студент відповідає: “Вираз (*) – це функція, яка у тривимірному просторі x, y, z описує площину загального положення. Якщо прийняти $A = B = 0, C = 1, a D = -H$, то отримаємо горизонтальну площину, яка показана на рис. 5”. Так само майже нереальним видається переклад графічних текстів на математичну мову.

Наведені приклади – це не тільки мій досвід. Такі “знання” демонструють і деякі студенти інших факультетів. Тому я можу прийняти їх як типові і стверджувати, що наші учні далеко не завжди усвідомлюють суть того, що вони бачать у житті та читають у книжках.

Щоб наші студенти стали високопрофесійними інженерами, треба, щоб вони сприймали життя через різноманітні моделі, які його описують різноманітними мовами. Сьогоднішній інженер-професіонал зобов'язаний володіти, як мінімум, сімома мовами. Це можна представити у вигляді схеми, що наведена на рис. 6.

1. українською
 2. російською
 3. англійською (німець-
- ЖИТТЯ МОДЕЛІ ЖИТТЯ, кою, французькою...)**
- що представлені 4. графічною
 - різними мовами : 5. математичною
 6. хімічною
 7. алгоритмічною

Рис. 6.

Тут згадано лише сім із багатьох мов, якими сьо-годні послуговується людство у своїй діяльності.

Українську, російську, англійську, німецьку та інші мови прийнято називати *вербальними*. В історії людства вербальна мова була першою, за допомогою якої започатковане спілкування та узгодження спільних рішень для виживання. Далі з'явилися графічна, математична та хімічна мови. Здобутком ХХ століття стала мова алгоритмічна. Ці мови – той мінімум, який повинен опанувати сучасний інженер. А ще ж є багато інших мов: музична, танцю, жестів, малярства, поетична, піктографічна тощо. Ці надбання людства також бажано опанувати, якщо інженер хоче стати представником сучасної еліти. На жаль, останні мови не запитані навчальними планами та програмами в технічних навчальних закладах. Студент може опанувати їх лише в окремих випадках – переважно в гуртках самодіяльності. Тому далі торкатимусь лише сімох мов, які позначені на рис. 6.

В курсі “Вступ до спеціальності” даю студентам таке завдання: проаналізувати речення. Над кожним словом цього речення написати, яка це частина мови, а під кожним словом – який член речення. А речення дещо незвичне:

ЗЮМО СЯПАЛА КАЛУША ПО НАПУШЦІ Й УВАЗІЛА КУЗЯВУ БУТЯВКУ.

Спочатку повне неприйняття та нерозуміння. Гучні запитання: “А що це за абракадабра? А якою мовою написане це речення?” Але поволі пристрасті вщухають, починається жваве обговорення, а тоді й усвідомлення. Коли ж я запитую, про що йде мова в цьому реченні, то усі разом безпомилково відповідають: “Про КАЛУШУ.” Далі ми з'ясовуємо, що КАЛУША якимось діяла – СЯПАЛА. Це вона робила певним чином – ЗЮМО. СЯПАЛА не де-небудь, а ПО НАПУШЦІ. Крім того, вона не тільки СЯПАЛА, але ще й УВАЗІЛА, тобто СЯПАЛА та УВАЗІЛА – це однорідні члени речення – присудки. Вона УВАЗІЛА когось або щось – БУТЯВКУ. А БУТЯВКА була КУЗЯВА. Тобто, після деякого збурення, коли діти узяли голову до рук і почали думати, вони точно визначили роль кожного слова у цьому реченні

ЗЮМО – обставина способу дії; СЯПАЛА – присудок; КАЛУША – підмет; ПО НАПУШЦІ – обставина місця; УВАЗІЛА – другий присудок; КУЗЯВУ – означення; БУТЯВКУ – прямий додаток.

Такий аналіз став можливим через те, що кожне слово має певні граматичні ознаки та займає певне місце в реченні. *Цей приклад – прекрасна ілюстрація того, що будь-яке речення іноземної мови також можна проаналізувати (навіть не знаючи смисла слів!), якщо свідомо підійти до граматичних особливостей кожного члена речення.*

Наприклад, студент має таке англійське речення

Two students are going to the University.

Чисельник *two*, положення слова в реченні та закінчення *s* свідчать про те, що *students* – це підмет, виражений іменником у множині. Інгова форма та допоміжне дієслово *are* пока-зують, що *are going* – це присудок. Прийменник *to*, а також артикль *the* свідчать про те, що *University* – це обставина місця, яка виражена іменником. Чітке уявлення про структуру речення, а також про значення кожного слова дає можливість перекласти це речення так

Двоє студентів ідуть (саме у даний момент) до університету.

Усвідомити смисл цього речення досить просто. Але як бути з усвідомленням речення про КАЛУШУ? Я неодноразово пропонував студентам зразу ж після аналізу речення записати його зміст. І завжди отримував безліч різноманітних відповідей. Тоді я запитував: “Чому ми маємо таке розмаїття перекладів?” Студенти завжди відповідали точно: “Тому що ми не визначили зміст понять, які використані у реченні про КАЛУШУ”.

Так як підводив студентів до осмислення необхідності: перед тим, як починати будь-яку розумову діяльність, треба точно визначити усі поняття.

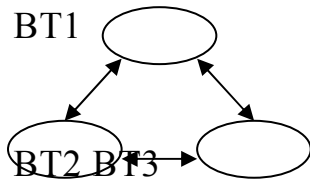
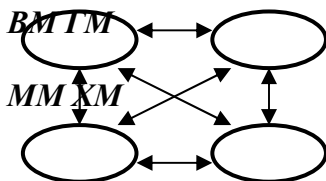


Рис. 6.

На рис. 6 показано, що студент, який прочитав будь-який вербальний текст VT1, сьогодні повинен перекласти його на інший вербальний текст VT2, а також на вербаль-ний текст VT3. Якщо цю схему конкретизувати, то можна розуміти під VT1 текст, що подано українською мовою, VT2 – текст російською мовою, VT3 – текст англійською мовою. Сьогодні таке тлумачення різних вербальних текстів досить поширене в Центральній та Східній Україні. Проте для Західної та Південної України можуть бути й інші тлумачення, наприклад: українська – польська – німецька; українська – болгарська – румунська тощо.



Саме правильний переклад з однієї мови на іншу є єдиним достовірним показником розуміння тексту. Рис. 7 показує, що студент, який прочитав будь-який текст, наприклад, вербальною мовою (**ВМ**), сьогодні повинен вміти перекласти його на іншу мову: графічну (**ГМ**), математичну (**ММ**), хімічну (**ХМ**).

Щоб стати професіоналом, студент має зробити переклад із будь-якої мови. **В чому ж полягають причини функціональної неписьменності студентів?**

Таких причин три. Перша. Загальна криза системи шкільної та вищої освіти, за якої фінансування освіти здійснюється за залишковим принципом. Через це школа не закладає фундамент когнітивного розвитку. **Друга.** Недостатня педагогічна кваліфікація викладачів, особливо молодих. **Третя.** Неузгодженість зусиль викладачів різних дисциплін, а також загальних кафедр і випускних – стереотип поелементного мислення, коли кожен працює на свою дисципліну, а не на кінцеву мету освіти.

Що ж треба зробити, щоб подолати функціональну неписьменність студентів та суттєво підвищити якість навчання?

Хоч як би мені це хотілось, але вплинути на Уряд я не здатний. Тому питання про залишковий принцип фінансування освіти обминатиму. Говоритиму лише про ті чинники, на які ми усією громадою можемо відчутно вплинути.

Без відповіді на запитання “чому це відбулося?” неможливо відповісти на питання “що ж робити?”. Тому треба визначити коріння явища.

Зараз навчання йде непродуктивно, бо спирається виключно на запам’ятовування великого об’єму знань без усвідомлення їх важливості для подальшого життя та вміння розв’язувати практичні задачі для покращання свого добробуту. Використання опорних сигналів; уміння згортати речення, осмислювати ключові слова, а тоді розгортати інформацію; закріплювати знання рішенням достатньої кількості практичних задач – це шлях до різкого скорочення часу, що необхідний для вивчення матеріалу, але, найголовніше, це усвідомлення суті програмного матеріалу та уміння його застосовувати для вирішення задач.

Будь-яка культура починається з мови. На жаль, сьогодні культура мови в занепаді. Безумовно, це провина нашого суспільства в цілому, бо саме воно перестало поважати мову. Наші державні та політичні лідери, робітники ЗМІ, викладачі у значній мірі втратили потяг до самовдосконалення. Сумно спостерігати, як іде процес поступового наближення рівня частини нашої молоді до рівня Елочки-людожерки, лексикон якої сягав аж тридцяти слів. Таке мовне убозтво страшне. Ще страшніше те, що частина молоді, начебто щойно повернулась із-за ґрат. Соромно про це казати, але навіть у навчальних закладах – осередках культури! – можна почути брутальну лайку. І що вже зовсім незрозуміло і прикро – із вуст чарівних дівчаток. Це свідчення нашої ганебної байдужості до культури мови та культури взагалі.

Я на все життя запам'ятав, як моя матуся, коли почула від мене (шестирічного!) слова, яких мене навчили студенти (ми жили поряд із гуртожитком), підвела до рукомийника і щіткою з милом стала драяти мого язика, примовляючи: “Брудні слова, ах, які брудні слова щойно вимовляв твій язик! Від них він аж почорнів. Якщо я не зможу відмити його, тобі доведеться увесь час мовчати, бо, як тільки ти розкриєш рота, всі побачать твій чорний язик і зрозуміють, що нормальної мови ти не знаєш, а послуговуєшся виключно брудними словами”. Я скиглив: “Так це ж мене навчили студенти...” А матуся додала, що саме за це мене треба ще й відшмагати, бо кожна людина має бути самостійною, думати та відповідати за свої слова.

Де ж зараз ті матусі, які б у такий спосіб на все життя зробили дітям “щеплення” проти вживання позалітературної лексики? Проте не тільки брак таких матусь викликає біль. Як добре відомо, ненормативна лексика була абсолютно не властива українській мові. Тому гострий біль викликає те, що брудні слова доводиться нерідко чути з вуст наших високих посадовців та навіть самих вихователів.

За тоталітарних часів народна культура була значною мірою втрачена. Українська мова прийшла у занепад. Відбулася страшна війна, в якій загинуло 11 млн. українців. Багатьох представників української еліти або розстріляли, або вислали до таборів. Ще більше представників української еліти перевели на відповідальну роботу за межі України. Видали закони, за якими вивчення української мови в Україні стало обов'язковим. В Харкові залишилось тільки дві (!) україномовних школи і жодного україномовного вузу чи технікуму. Русифікація сягнула такого рівня, що соціологи вигадали навіть такий термін, як “русско-язычные украинцы”, тобто українці, які визнали своєю рідною мовою російську, а зовсім не батьківську та дідівську. Українська мова у Східній Україні опинилась під загрозою винищення.

Але під загрозою опинилась також і російська мова, бо на тлі культурного зубожіння виник своєрідний гібрид російської та української мов на ім'я суржик. Західна Україна, де вплив Росії та СРСР був не таким тривалим, українську мову зберегла, хоч і наповнила її запозиченнями з польської, німецької, угорської румунської мов. Зараз ці мовні особливості Сходу та Заходу України деякі засоби масової інформації та політичні лідери намагаються використати для розпалювання ворожнечі, протиставити лівобережжя та правобережжя, розшматувати народ України. ***Свідомі викладачі повинні запобігти цьому!***

Сьогодні, хоч і дуже поступово, але почався процес відновлення культури. Конституцією України українська мова визнана державною. Знайшла підтримку ініціатива українського патріота Петра Яцика, який започаткував проведення в школах України конкурс знавців української мови. *Гадаю, що було б дуже своєчасно розширити цей конкурс і проводити його також у вищих навчальних закладах, особливо технічного профілю.*

Культура будь-якого суспільства визначається кількістю мов, якою володіють його члени. Древні казали: “Людина стільки разів людина, скільки мов вона знає”. Тому мені абсолютно незрозуміло, як можна було допустити, щоб на державному рівні дискримінувалась одна з найвиразніших та найзрозуміліших мов світу – графічна мова. Я хотів би побачити чиновника, який благословив вилучення з навчальних програм середньої школи такого предмета, як КРЕСЛЕННЯ. Я хотів би задати йому запитання: “Як мислиться освіта у технічних навчальних закладах, де графічна мова є основою всього навчання?”

Зараз на усіх рівнях ми докладаємо величезних зусиль, щоб подолати цю недугу, але багато разів пересвідчувались у тому, що *несвоєчасне вивчення графічної мови дуже ускладнює процес навчання*, знижує його якість і не дозволяє усім студентам опанувати одну з найважливіших дисциплін технічних вузів – САПР (системи автоматизованого проектування). Тому від імені багатьох завідувачів спеціальних кафедр я прошу Оргкомітет цієї конференції записати у своєму рішенні нагальну ВИМОГУ до Міносвіти: *повернутись до нормальних навчальних планів середньої школи і відновити вивчення графічної мови – креслення*.

Сьогодні ми не можемо навіть уявити, що саме вимагатиме життя від наших вихованців по закінченні ними освіти. ***Тому спеціаліста треба не навчати, а надати йому самому можливість навчатися.*** Але саме задля цього треба змінити принципи навчання: студент має перейти від пасивного запам’ятовування певної купи матеріалу до вміння самостійно здобувати нові знання і, що є ключовим у навчанні, формувати власний круг знань особистості та застосовувати ці знання у своїй практичній діяльності. Тому треба докорінно змінити оцінки результатів навчання та ставлення студента до роботи на протязі семестру, стимулювати систематичне навчання, в тому числі й способами проведення екзаменів.

Один з найістотніших недоліків діючої системи оцінки результатів навчання – відсутність системи як такої: на різних етапах навчання й у різних дисциплінах контролюються переважно відповідність обсягу інформації, яку студент утримує у своїй пам’яті на день іспиту (а після іспиту майже повністю забуває!), та обсягу, який передбачений навчальною програмою. ***Поза увагою залишаються два таких важливих аспекти, як когнітивний та професійний розвиток.***

Сучасна система оцінки та діагностики якості підготовки фахівця, на нашу думку, має включати розгляд трьох основних характеристик: 1) когнітивного розвитку (здатність та уміння випускника навчатись), 2) професійного розвитку (володіння технікою й культурою професійної діяльності, орієнтація у перспективах розвитку своєї професії), 3) спеціальної підготовки (уміння приймати рішення та діяти в конкретних виробничих ситуаціях).

Щоб така система ефективно функціонувала, необхідне виконання трьох умов: 1) ре-зультати діагностики мають визначати спрямованість і зміст освіти, впливати на перспективи професійної діяльності; 2) система має надавати можливість самодіагностики, навчального і професійного самовизначення; 3) систему треба підтримувати та стимулювати.

Для впровадження такої системи необхідна велика кількість різноманітних тестів (по кожній дисципліні і по деяких групах дисциплін), комплексні контрольні завдання, комп'ютерні класи, а також солідне методичне забезпечення для самостійної роботи студентів. Особливо потрібні тримовні (як мінімум!) тлумачні технічні словники. На жаль, до цього державні мужі додумались ніяк не в змозі. Ті словники, які зараз випускаються, робляться без системи і переважно на ентузіазмі вчених-мовознавців, а не їх альянсі з викладачами технічних дисциплін.

Які ж конкретні кроки треба зробити, щоб подолати функціональну неписьменність студентів?

1. Треба подолати високі міждисциплінарні паркани, тобто позбутись стереотипу поелементного мислення та почати командну роботу на кінцевий результат. Це можна зробити, створивши на випускних кафедрах ***навчально-методичні об'єднання спеціальності***. Саме з їх допомогою можливо запровадити сучасні технології освіти, зокрема, ***педагогічне проектування та резонансне виховання*** [1].

2. Украві необхідно забезпечити постійне підвищення професійної компетенції викладачів. Для цього в рамках кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами для усіх молодих викладачів проводити педагогічне навчання (залучаючи до цього не тільки викладачів кафедри, але також і провідних професорів спеціальних кафедр НТУ “ХПІ”, провідних професорів-педагогів Харкова, Києва, США, Франції, Німеччини). Заключний етап навчання молодих викладачів має включати написання випускної роботи та отримання сертифіката ПЕДАГОГА.

3. Спочатку було слово. Тому навіть у технічному вузі треба дбати про усвідомлення кожного поняття та вміння перекласти будь-яке слово з однієї мови на іншу. Для цього з першого ж дня навчання треба обов'язково запровадити ведення студентами “Особистого тримовного тлумачного словника”. Контролювати цю справу повинні усі викладачі. Треба скласти державний план видання багатомовних (хоч би тримовних!) словників та передбачити для їх видання бюджетні гроші.

4. Необхідно допомогти студенту навчитися вчитися, тобто самостійно здобувати освіту. Для цього треба видати достатню кількість підручників та навчально-методичної літератури, а також розробити необхідну кількість тестів, щоб кожен учень міг скористатись ними для діагностики рівня своєї освіти.

5. Нарешті, треба усією громадою виховувати і ректорат, і Міносвіти, і Уряд, аби вони усвідомили дуже просту істину: у світі немає нічого більш важливого та рентабельного за освіту. Тому в освіту треба вкладати гроші, які досить швидко дадуть значний прибуток.

Список літератури: 1. Євстратов В.О. Формування еліти в рамках навчально-методичного об'єднання спеціальності // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць / За ред. Л.Л.Товажнянського та О.Г.Романовського. – Вип. 1 (5). – Харків: НТУ “ХПІ”, 2003. – 636 с.

Bibliography (transliterated): : 1. Evstratov V.O. Formuvannja eliti v ramkah navchal'no-metodichnogo ob'ednannja special'nosti // Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noї gumanitarno-tehnicnoї eliti: Zb. nauk. prac' / Za red. L.L.Tovazhnjans'kogo ta O.G.Romanovs'kogo. – Vip. 1 (5). – Harkiv: NTU “HPI”, 2003. – 636 s.

В.О.Євстратов

ПРО ФУНКЦИОНАЛЬНУ НЕПИСЬМЕННІСТЬ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Одна з найшкідливіших традицій, яка все ще продовжує жити у вузах, – стереотип поелементного мислення. Цей стереотип полягає в тому, що викладач (і навіть кафедра в цілому) вважає тільки “свою” дисципліну головною, не звертаючи уваги на її місце в системі підготовки інженера даної спеціальності. А так не має бути, бо треба дбати про колективну працю на кінцевий результат – виховання та підготовку інженера ХХІ століття.

В.О.Евстратов

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Одна из самых вредных традиций, которая все еще продолжает жить в вузах, - стереотип поэлементного мышления. Этот стереотип состоит в том, что преподаватель (и даже кафедра в целом) считает только "свою" дисциплину главной, не обращая внимания на ее место в системе подготовки инженера данной специальности. А так не должно быть, потому что надо заботиться о коллективной работе на конечный результат - воспитание и подготовку инженера ХХІ века.

V.Evstratov

ON FUNCTIONAL ILLITERACY STUDENTS TECHNICAL SCHOOLS

One of the most harmful traditions, which still continues to live in the higher educational institutions, - the stereotype of an element-centric thinking. This

stereotype consists in the fact that the teacher (and even the department as a whole) considers only the "own" discipline of the main, not paying attention to her place in the system of training of the engineer of this specialty. And it should not be, because you have to take care of the collective work on the final result - the education and training of the engineer of the 21ST century.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2012

УДК 378: 37.032+316.46

*Устименко С.Є., Комарова В.В.
м. Харків, Україна*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З КІНЕСИЧНО-СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Фразеологія як мовне явище привертає увагу мовознавців світу з середини ХІХ століття. Яскравими репрезентантами національно-мовної картини світу є одиниці, що творяться способом вторинної номінації, зокрема фразеологічні одиниці – стійкі сполучення слів з повністю або частково переосмисленим значенням, які відтворюються у готовому вигляді та виконують експресивно-номінативну функцію [1].

Мета дослідження полягає у аналізі фразеологічних одиниць англійської мови з кінесично-соматичним компонентом як частини соматичного коду культури та дослідження особливостей їх функціонування у текстах сучасних засобів масової інформації (зокрема, газетах).

Об'єктом дослідження роботи є фразеологічні одиниці англійської мови з кінесично-соматичним компонентом (далі - КСФО).

Ми досліджуємо КСФО, тобто ті, у структурі яких одним із компонентів виступає назва органу тіла людини, який бере участь у відповідній дії, що відбувається в процесі жестикуляції, та в основі яких лежить метафоричне переосмислення значення.

Предмет дослідження **становлять** структурно-семантичні та функціональні особливості КСФО англійської мови та вивчення особливостей їх актуалізації у публіцистичному жанрі.

У роботі досліджувались фразеологічні одиниці зі структурою словосполучення (зокрема, дієслівні), тому що вони називають ті дії та процеси, джерелом яких є людина та їм притаманне узагальнене значення процесуальності.

Аналіз фразеологічних одиниць, семантично орієнтованих на людину, визначає актуальність нашого дослідження, виконаного у руслі загальної антропоцентричної спрямованості сучасних лінгвістичних досліджень.

Матеріалом дослідження слугують КСФО англійської мови, вилучені методом суцільної вибірки зі статей сучасної американської та британської преси за 2000-2010 роки: The Guardian, The BBC News, The Times, The Yorkshire Post та інші.

Дослідницькі завдання розв'язуються шляхом використання сукупності методів. На всіх етапах роботи послідовно застосовано *індуктивний метод*, відповідно до якого дослідження здійснено у напрямку «від аналізу конкретного матеріалу – до узагальнень та висновків», а теоретичні положення обгрунтовано та надано приклади. Також було використано *інтерпретаційний метод* при тлумаченні змісту аналізованих КСФО.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що було проаналізовано та розроблено класифікацію КСФО, утворених на основі метафоричного переосмислення, які відбивають на сторінках газет сфери міжособистісних стосунків та властивості характеру особистості.

Теоретичне значення дослідження зумовлене тим, що висвітлення структурно-семантичних та функціональних особливостей КСФО на сторінках сучасних газет розширює наукові уявлення у сфері лінгвістичної семантики.

Фразеологія кожної мови вносить істотний вклад у формування образної картини світу. У сучасному мовознавстві існує поняття "фразеологічна картина світу", що має на увазі частину мовної картини світу, описаної засобами фразеології, у якій кожний фразеологічний зворот є елементом строгої системи й виконує певні функції в описі реалій навколишньої дійсності [3, с. 69].

Як відзначає В.М. Телія, передачу інформації фразеологічна одиниця здійснює «стислими засобами», виражаючи у внутрішній формі характерні риси деякої ситуації, закріпленої в мовній свідомості носіїв даної мови і виникаючої у вигляді образу при вимовленні звукової оболонки. У зв'язку з цим фразеологічна одиниця сприймаються також як своєрідні стереотипи [5].

Фразеологічні одиниці, пов'язані з невербальною поведінкою людини, репрезентують достатньо велику ділянку фразеологізмів, співвідносних із соматичним кодом культури. Велика кількість соматичних фразеологізмів в різних мовах природна, оскільки «соматичні лексеми, що входять в їх склад, володіють високою здатністю метафоризовуватися» [2]. КСФО є переважно образними метафоричними мовними зворотами, в основі яких лежать спостереження за поведінкою людини або тварини. Метафора - це один із способів вторинної номінації, основна функція якої полягає в утворенні нового поняття, на основі вже готового мовного засобу і збудженні "мережі асоціацій, крізь яку дійсність, сприймана свідомістю, втілюється в мовній формі" [4]. В когнітивістиці метафора визначається як «розуміння і переживання суті одного виду в

термінах суті іншого виду», вона заснована на аналогічному моделюванні складнішого для когніції і найменування через щось простіше, наочніше, більше доступне для розуміння і засвоєне практично [6, с. 5]. Саме тому назви частин тіла дуже продуктивно використовуються в якості метафоричних універсалій, тому що при назві нового об'єкту у людини виникає асоціація перш за все з тим, що йому добре знайомо, що постійно знаходиться при ньому.

У ході дослідження було з'ясовано, що використання КСФО у публіцистичному жанрі полегшує і прискорює процес сприйняття інформації, забезпечує тим самим впливову силу тексту. У нашому дослідженні було проаналізовано 100 КСФО, у складі яких були задіяні наступні компоненти-соматизми: *head, finger, hand, foot, nose, leg, ear, eye, neck, knee, thumb, shoulder, arm* та *toe*. Було виявлено, що найбільш активними з них у фразотворенні є *hand* (29%), *head* (16%), *foot* (14%) *finger* (11%), *nose* (11%) та *ear* (8%). Семантика багатьох фразеологічних одиниць з компонентом-соматизмом *hand* пов'язана з діяльністю людини (праця, допомога, влада, власність, сила, насилля); КСФО з компонентом-соматизмом *head* використовуються на позначення розумової діяльності людини (мислення, пам'ять, розумові здібності); компонент-соматизм *foot* позначає рухову діяльність людини (одужання, допомога, пригнічення); компонент-соматизм *finger* найчастіше використовується на позначення відношення до праці, цікавості, уважності та сміливості. Компоненти-соматизми *nose* та *ear* найчастіше зустрічаються у фразеологічних одиницях, значенням яких є отримання певної інформації (уважність, цікавість).

В результаті систематизації корпусу наявних КСФО, було складено їх класифікацію, яка базується на семантичній спільності загального значення КСФО.

Наше дослідження розглядає КСФО, утворені мотивованим метафоричним переносом на основі аналогії, схожості, порівняння дій, які репрезентують сфери міжособистісних відношень та властивостей особистості, що знайшли відображення у характеристиці певних подій на сторінках сучасних газет.

I. Людина живе у соціумі, тому сфера міжособистісних стосунків представляє інтерес до вивчення КСФО, які характеризують положення людини у суспільстві та її відносини з іншими людьми. Багатство цієї тематичної групи пояснюється тим, що міжособистісні стосунки є невід'ємною частиною людського життя, що не могло не відобразитися у фразеологічному фонді англійської мови.

У ході аналізу КСФО було визначено 3 фразеосемантичні групи, які репрезентують спектр міжособистісних стосунків у публіцистичному жанрі: 1. Колективна, спільна праця. 2. Допомога. 3. Обман.

Аналіз фразеосемантичної підгрупи «колективна, спільна праця» показав, що найчастіше метафоризація поняття спільної праці відбувається через компонент-соматизм *head* та *hand*. У мовній свідомості слово «голова» означає не тільки «верхню частину тіла», але й являє собою вербальний символ центру розуму, інтелекту, вищої цінності. Ця культурна семантика будується на магичному й міфологічному осмисленні таких ознак, як «розташування нагорі, на

небесах, протилежно низу, області переродження», «керівництво діями, вчинками», «збереження і відтворення потрібної інформації» тощо, які входять до ядерної дефініції лексеми «голова»:

to put one's heads together - радитися, обговорювати, разом думати, ламати голову над чимось:

The three plans were all similar. Vadera and Tom Scholar, the senior civil servant at the Treasury, told them to put their heads together and come up with a workable deal by the following Monday. Over the weekend they remained locked in a room, working out the terms of what would become Britain's £37 billion bank bailout (The Gazette: March 16, 2004).

Дана фразеологічна одиниця утворена шляхом метафоричного переосмислення завдяки переносу значення по схожості поведінки, дії. Опорною лексемою в основі даної фразеологічної одиниці лежить компонент-соматизм *head*, що означає «зосередження думок, розуму, суджень, уявлень, пам'яті», а також характеризує саму людину як «носія будь-яких ідей, поглядів, здібностей».

Майже всі дії людини у всіх сферах його життя пов'язані безпосередньо з руками, що і визначило активну участь цього слова у складі досліджуваних КСФО у фразеосемантичній підгрупі «допомога». У зв'язку з тим, що лексема «рука» володіє багатою символікою і вживається з самими різними значеннями, у всіх досліджуваних мовах КСФО з цим компонентом-соматизмом є найчисленнішими:

to give (offer) a helping hand to somebody – допомагати комусь, подати руку допомоги:

If the Bar is to sustain its reputation and prestige as one of the finest in the world and a model for other jurisdictions, it must give a helping hand to those coming into the profession who will enhance the Bar and maintain its standards (The Times: November 2, 2004).

У фразеосемантичній підгрупі «обман» було розглянуто КСФО, у семантиці яких полягає факт обману, введення в оману та непорядного ставлення до когось шляхом надання помилкових обіцянок:

to lead by the nose – обдурити когось, водити за ніс:

It was long before the assassination of Yitzhak Rabin by Yigal Amir that the Israeli Left, led by the nose by Haaretz newspaper, chanted in unison what has become its fundamental political axiom: Political violence is a congenital inclination of the Israeli Right, especially of those "settlers" and the religious Right (The Guardian: April 10, 2010).

Переносне значення полягає у проведенні аналогії з дією, коли людину хватають за ніс та примушують робити те, що вона не бажає. У цій фразеологічній одиниці знаходить відображення метафоричне уподібнення поведінки тварини і людини. Метафора пов'язана зі способом керувати тваринами (бика-

ми, кіньми і т.п.), яких водять за допомогою кільця, протягнуто у ніздрі; у європейській традиції цей образ актуалізувався порівнянням з ведмедами, яких водили напоказ за кільце, протягнуте у ніс.

II. Другою сферою нашого дослідження є властивості характеру особистості, які характеризують людину та її діяльність.

Як відомо, риси характеру особистості проявляються у відношенні людини до праці. Концепт праці включає в себе цілий ряд складових. На основі зібраних нами фразеологічних одиниць було виділено наступні фразеосемантичні підгрупи, що відображають відношення людини до праці: 1) Працьовитість; 2) Відсутність бажання працювати. Лінг.3) Повільність у прийнятті рішень.

Лексема «рука» має значення «працьовитість, уміння, майстерність». Оскільки в основному руки пов'язані з фізичною працею, саме тому у КСФО на позначення відношення до праці активними елементами виступають компоненти-соматизми *hand, thumb* та *finger*:

to twiddle one's thumbs – бити байдики; нічого не робити:

If Whitehall knows that a policy initiative is blessed by Mr Blair and Mr Brown, then it will proceed with the implementation. Civil servants would not twiddle thumbs in such circumstances because they were unsure whether the Campaign Group of hard-left Labour MPs was enthusiastic about the proposal concerned (The BBC News: June 21, 2009).

not to lift a finger – і пальцем не ворухнути:

Clearly, the indifferent, do-nothing Mayor won't lift a finger to investigate the circumstances of the city's loans to Sanchez much less lead an effort to sack him (The Independent: March 16, 2009).

Вищезгадані КСФО мають значення 'байдикувати, без праці і безглуздо проводити час'. В образній підставі цих КСФО лежить ситуація, що описує профанацію дії, яка сприймається в модусі осуду чи зневаги.

Вивчення проблеми *впевненості людини у собі* набуває в останні десятиліття особливої актуальності. Це обумовлюється багатьма обставинами. Зокрема, зростає увага до „людського фактора”, властивостей і станів особистості в різних видах діяльності. Впевненість у собі розглядається як властивість особистості, ядром якого є позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значимих для нього цілей і задоволення його потреб:

to put one's head into the lion's mouth має значення “класти голову у пащу лева; піддаватися ризику, небезпеці”:

His latest move makes me wonder if he has gone a step too far this time. He has put his head right into the lion's mouth by opening his own restaurant at a time when even celebrity chefs are losing theirs (The Yorkshire Post: April 10, 2009).

В даному випадку впевненість у собі вважається вольовою якістю, що поєднує і зцементовує рішучість, сміливість, ініціативність та наполегливість. Аналогія проводиться з дією, коли людина кладе голову у пащу лева, саме тому, що це є дуже небезпечно, в семантиці даної КСФО лежить думка про те, що це є проявом сміливості людини та впевненості у собі.

Результати нашого дослідження дають можливість твердити, що деривативна база низки КСФО англійської мови бере свій початок від кінесичних засобів невербальної комунікації, які є дуже продуктивним засобом їх творення. Формуванням основних значень КСФО в залежності від властивостей і функцій органів або частин тіла людини пояснюється значною схожістю у семантиці КСФО, утворених у ході метафоризації.

Динаміка функціонування фразеологічних одиниць у мові публіцистичного жанру дозволяє актуалізувати у свідомості людини певні стереотипи і фонові знання. У газетних статтях фразеологізми часто вживаються в їх звичайній мовній формі з притаманним їм значенням, як правило з метою посилити експресивне забарвлення і привернути увагу читачів до статті. Дослідження показало, що мова газетних статей відзначається високоорганізованістю та досить стійкою структурою, а головна їх мета – повідомлення, донесення інформації, вплив на читача підсилюється вживанням фразеологічних одиниць у текстах газетних статей.

Одержані результати є перспективним для подальшого дослідження фразеологічної семантики в аспекті теорії номінації, пов'язаною з полісемією фразеологічних одиниць.

Список літератури: 1.Кунин А.В. Английская фразеология (теоретический курс) / А.В. Кунин. – М.: Высш. школа, 1970. – 343 с. 2. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1986. – 136 с. 3. Никитина Т.Г. К вопросу о классификационной схеме фразеологического словаря / Т.Г. Никитина // Вопросы языкознания. – 1995. – № 2. – С. 68-82. 4. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В.И. Постовалова. - М.: Наука, 1998. - С. 270 – 271. 5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. 6. Lakoff G., Jonson M. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Jonson. – Chicago, London: The University of Chicago Press, 1980. – 212 p.

Bibliography (transliterated): 1.Kunin A.V. Anglijskaja frazeologija (teoreticheskij kurs) / A.V. Kunin. – M.: Vyssh. shkola, 1970. – 343 s. 2. Labunskaja V.A. Neverbal'noe povedenie (social'no-perceptivnyj podhod) / V.A. Labunskaja. – Rostov-na-Donu: Izd-vo Rost. gos. un-ta, 1986. – 136 s. 3. Nikitina T.G. K voprosu o klassifikacionnoj sheme frazeologicheskogo slovarja / T.G.

Nikitina // Voprosy jazykoznanija. – 1995. – № 2. – S. 68-82. 4. Telija V.N. Metaforizacija i ee rol' v sozdanii jazykovoju kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke: Jazyk i kartina mira / B.A. Serebrennikov, E. S. Kubrjakova, V.I. Postovalova. - M.: Nauka, 1998. - S. 270 – 271. 5. Telija V.N. Russkaja frazeologija. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty / V.N. Telija. – M.: Shkola «Jazyki ruskoj kul'tury», 1996. – 288 s. 6. Lakoff G., Jonson M. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Jonson. – Chicago, London: The University of Chicago Press, 1980. – 212 p.

С.Є. Устименко, В.В. Комарова

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З КІНЕСИЧНО-СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Стаття присвячена дослідженню структурно-семантичних та функціональних особливостей фразеологічних одиниць англійської мови з кінесично-соматичним компонентом та вивчення особливостей їх актуалізації у публіцистичному жанрі.

С.Е. Устименко, В.В. Комарова

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С КИНЕСИЧНО-СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

Статья посвящена исследованию структурно-семантических и функциональных особенностей фразеологических единиц английского языка с кинесично-соматическим компонентом и изучению особенностей их актуализации в публицистическом жанре.

S.Y.Ustymenko, V.V. Komarova

STRUCTURAL, SEMANTIC AND FUNCTIONAL PECULIARITIES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A KINESIC-SOMATIC COMPONENT

The article is devoted to the study of structural, semantic and functional peculiarities of English phraseological units with a kinesic-somatic component and the study of their actualization in a publicistic genre.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2012

IV РОЗДІЛ УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ЖИТТЯ

УДК 159

*Воробйова Є.В.
Харків, Україна*

КОМАНДНА РОБОТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

Загальна постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку найбільш вагомим ресурсом будь-якої соціально-економічної системи є люди, їх знання, здібності, система цінностей, творча активність тощо, так званий персонал.

Тому в умовах становлення ринкової економіки в нашій країні особливе значення набувають питання практичного застосування сучасних форм управління персоналом, що дозволяють підвищити соціально-економічну ефективність підприємств і організацій.

Зв'язок проблеми з важливими теоретичними і прикладними питаннями. Актуальність теми обумовлена, по-перше, загостренням конкуренції в умовах глобалізації, як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках, по-друге, швидкістю змін умов діяльності в техніко-технологічних, промислово-виробничих, соціальних сферах; по-третє, посиленням невизначеності зовнішнього середовища, по-четверте, необхідністю диверсифікації організаціями своєї діяльності.

Сьогодні, в організаціях різко зростає роль і значення системи управління здатної своєчасно приймати адекватні рішення та створювати всі необхідні умови (ресурсні, фінансові, кадрові, інформаційні, іміджеві тощо) для їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій переконливо свідчить, що проблемою командної роботи займаються учені здебільше у контексті формування ефективної команди в організації (Карамушка Л.М., Ковальова В.І., Кравченко В.О., Філь О.А, Черепача Г.С.). Сутність команди, а також процес створення команди досліджують такі автори, як М. Бронштейн, П. Хохлова, А. Пригожин, Е. Ємельянов, С. Поварниціна та ін.

Враховуючи вищевикладене, **мета даної статті:** визначити та проаналізувати головні аспекти командної роботи, а також виявити головні показники її ефективності у професійній діяльності менеджера.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, успіх сучасної організації залежить не тільки від професіоналізму та особистісних якостей управлінського апарату та персоналу, але й від спільної діяльності колективу в цілому.

Наприклад, будь-яка спортивна команда досягає успіхів у змаганнях завдяки так званому “командному духу”. Те саме стосується і команди менеджерів, згуртованість якої може вивести діяльність підприємства на високий рівень, допомогти підприємству вижити в умовах конкурентного середовища. Проблема формування і існування команд є актуальною для всіх видів діяльності як в комерційній, так і в некомерційній сфері.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, а також управлінської літератури дозволяє визначити команду як спільність людей, які займаються загальною справою, співвідносять свою особисту мету із загальною, і свідомо взаємодіють один з одним з метою її досягнення, при цьому їх супроводжує процес самореалізації.

В організації, по суті, команди є робочими групами, які створюються для вирішення певних завдань; їм надаються усі необхідні ресурси і повноваження для досягнення кінцевого результату, за який вони, звісно, несуть повну відповідальність [1, с.231].

Команда характеризується такими ознаками:

- об’єднання людей для виконання спільної роботи.
- спільна мета. Вона може формуватися внаслідок взаємного впливу індивідуальних цілей членів групи або визначатися ззовні, відповідно до місії організації, але завжди буде єдиною для всіх;
- психологічне визнання членами команди один одного. У його основі – спільні інтереси, ідеали, принципи, подібність характерів тощо; практична взаємодія людей у процесі досягнення спільної мети. Внаслідок такої взаємодії потенціал команди стає істотно більшим від суми потенціалів його членів (синергетичний ефект), що досягається підсиленням інтелектуальних можливостей членів команди, підвищенням продуктивності їхньої праці внаслідок раціонального розподілу робіт, кооперації тощо.
- наявність взаємної та колективної відповідальності. Кожен член команди в равній мірі відповідальний за виконання поставлених перед командою завдань.

На основі детального розгляду позицій вітчизняних та зарубіжних авторів щодо взаємодії членів команди у процесі досягнення цілей, можна виділити такі основні принципи командної роботи:

- колективна діяльність членів команди для досягнення спільної мети;
- результативність виконання завдання та діловитість спілкування;
- активність та особиста відповідальність кожного за результат діяльності команди;
- взаємна відповідальність та взаємозвітність членів команди;
- партнерство, взаємопідтримка та взаємозбагачення (взаємонавчання, взаєморозвиток та ін.) один одного;

– створення умов для особистого і професійного розвитку членів команди, індивідуальної самореалізації (за зручною для кожного індивідуальною програмою);

– принцип довіри членів команди один одному;

– принцип гуманізму і толерантності [2, с.85].

Що стосується безпосередньо створення команди, або командоформування, то це новий метод розвитку організації, який з'явився в кінці 80х – на початку 90-х років в США та Західній Європі і швидко здобув популярність.

Хохлова П.Т. [3] розглядає командоформування не лише як процедуру створення згуртованого колективу організації, а як: «організоване зусилля із поліпшення командної ефективності. Воно може включати визначення і роз'яснення політики/цілей; пошук більш інноваційних і творчих шляхів рішення завдань; поліпшення управлінської практики в таких областях, як міжособистісна комунікація, ухвалення рішень, делегування, планування, наставництво, розвиток кар'єри, стимулювання; поліпшення взаємодії між членами команди; поліпшення зовнішніх стосунків (з клієнтами, постачальниками); поліпшення взаємодії з іншими робочими групами; вдосконалення продуктів і/або послуг».

При формуванні команди потрібно перш за все враховувати фактори, які впливають на даний процес, а також безпосередньо на команду. Ці фактори можна поділити на три групи:

1. Організаційні фактори. До них відносяться різні організаційні труднощі, які не можуть контролювати та якими не можуть управляти навіть самі команди.

2. Управлінські фактори: визначення цілей створення команди та очікуваних результатів; вибір напрямків діяльності команди; отримання необхідних матеріальних та нематеріальних ресурсів та механізмів для підготовки членів команди; визначення перешкод, з якими може зіштовхнутися команда та пошук шляхів їх подолання.

3. Індивідуальні фактори. При виборі членів команди, а також під час розвитку персоналу необхідну враховувати: технічні та особисті навички та можливості, які необхідні для якісного виконання командної роботи; необхідність додаткового навчання і розвитку кожного співробітника для перетворення його в ефективного члена команди; мотивація кожного члена команди; визначення ключових ролей в команді [4, с.38].

При формуванні команди дуже часто керівники здійснюють суттєві помилки, що призводить до погіршення діяльності підприємства та швидкого розпаду команди. Так, при створенні команди дуже часто менеджери висувають на перший план сумісність працівників, не враховуючи при цьому рівень професіоналізму, спеціальних знань, умінь та навичок учасників команди. Якщо обирати працівників лише за таким принципом, це призведе до того, що у

команді не буде кваліфікованих працівників і відповідно нікому буде виконувати складні та важливі для підприємства завдання. А це, в свою чергу, негативно вплине на діяльність підприємства в цілому.

Неефективність діяльності команди може бути пов'язана і з тим, що керівники формують команду з лідерів. При цьому між працівниками починає розвиватися суперництво. Кожен з лідерів вважає лише себе правим та лише свої ідеї правильними та доречними. При цьому жоден з них не хоче виконувати доручення іншого, оскільки кожен хоче максимально впливати на всіх членів групи. Це призводить до розвитку внутрішніх конфліктів, які неможливо уникнути при зіткненні різних стилів керівництва.

Команда, в якій є лише один лідер, а всі інші учасники команди просто послідовники, теж приречена на невдачу. Звичайно, якщо в команді один лідер набагато легше прийти до загальної точки зору, вища згуртованість колективу, а у співробітників набагато менше проблем. У такій ситуації виникають інші проблеми. Так, учасники команди якщо і мають свою власну думку, яка суперечить думці всієї команди і в той же час є правильною, не висувають її, щоб не порушити гармонійність колективу. При цьому у працівників існує лише одна задача – триматися загальних поглядів в обговоренні. В результаті команда приймає рішення, яке не зачіпає нічийх інтересів.

Саме тому для ефективного формування команди перш за все важливим є дотримання двох основних принципів. Перший з них – це правило мінімального оптимального розміру команди. Ніщо так негативно не діє на команду як «зайві люди». Механізм їх впливу на організацію отримав назву «ефект ледаря» (loaffing effect). Полягає він в тому, що людина, налаштована на роботу, але позбавлена її через невиваженість справ, відчуває почуття незручності. У неї виникає бажання якось замаскувати цю ситуацію. Найпростіший і природний вихід – відволікти від роботи кого-небудь із колег. Другий принцип – це необхідність чіткого позиціонування учасників. У кожного працівника повинна бути своя роль та свої завдання. Важко уявити собі футбольну команду, в якій будуть одні воротарі [5].

Коли вже команда сформована, досить часто вона не відповідає основним принципам команди та вимогам. Так, Пригожин А. [6] визначає такі хвороби, які можуть виникнути у команди:

1. "Пасажири автобуса". Кожний учасник команди виконує лише власні завдання і його не хвилюють проблеми та задачі інших. При цьому виконавши свою роботу, працівник не намагається якось підтримати та допомогти співробітнику.

2. "Ми і він". Інтереси підлеглих та керівника не співпадають, що призводить до неналежного виконання учасниками команди своїх завдань.

3. "Один на полі, усі інші на трибунах". Керівник не вміє делегувати повноваження. При цьому менеджер виконує всю основну роботу, а підлеглі

лише спостерігають та коментують. Така ситуація досить часто зустрічається на підприємствах, і головна помилка тут саме керівника, який не вміє належним чином організувати роботу.

4. "Кожен несе свою валізу, але без ручок". Така ситуація в команді виникає тоді, коли працівники навантажені роботою, але при цьому у них немає необхідних ресурсів для виконання поставлених задач.

5. "Хор солістів" . Така проблема в організації виникає коли при формуванні команди були враховані лише знання та навички працівників, при цьому не бралися до уваги індивідуально-типологічні особливості кожного індивіда. Тобто у команді велика кількість кваліфікованих співробітників, які не можуть працювати разом.

6. "Грізний батько і налякані діти". Керівник залучає підлеглих до прийняття управлінських рішень. Якщо ж рішення були помилковими або не приносять успіху, то винними є працівники.

7. "Багато розумних, мало дорослих". Фахівці високого класу на чолі з сильним керівником уникають взяття на себе відповідальності, яка ширше за їх прями обов'язки, ухиляються від участі в прийнятті рішень, які стосуються організації в цілому, в усьому покладаючись на лідера. Або він сам вважає: "Вони молодці, але тут мені видніше".

8. "Негативна селекція". Керівник боїться конкуренції, тому формує команду, яка за рівнем досвіду, кваліфікації та знань нижча від нього.

Розглянувши проблеми, які можуть виникнути у команді, можна зробити висновок, що важливу роль в командоформуванні займає менеджер. Тому не варто розглядати створення команди як можливість уникнення відповідальності. Адже саме менеджер повинен допомагати співробітникам виробити єдину систему цінностей як фундаментальну основу організаційної культури, ставити перед ними цілі, які їх надихатимуть, підтримувати в досягненні бажаних результатів, створювати необхідні умови праці і забезпечувати засобами досягнення мети.

При формуванні команди необхідно усвідомлювати, що команда – це не просто один з можливих ресурсів для виведення організації на новий рівень. Командоформування діє лише тоді, коли застосовується в потрібний час і в потрібному місці. Тобто перш за все команда повинна створюватися для вирішення конкретних проблем та задач. Крім того необхідність в команді виникає тоді, коли керівник усвідомлює, що у нього накопичилась велика кількість невирішених задач, з якими він просто не в змозі справитися самотійно. А для вирішення цих задач необхідний не просто помічник, а група працівників, які б загальними зусиллями, допомагаючи та підтримуючи один одного виконали б ці завдання, позитивно впливаючи на результати діяльності підприємства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в процесі командоформування керівнику потрібно багато в чому вчитися і не забувати, що ефективна команда може складатися з різних учасників, а згуртованість та взаєморозуміння досягається активними методами навчання. Крім того важливою умовою створення команди є наявність у керівника лідерських якостей та організаторських здібностей.

У подальшому вважаємо за необхідне дослідити особливості формування команд з метою підвищення ефективності діяльності організацій та підприємств різної галузевої специфіки.

Список літератури: 1. Емельянов Е.Н., Поварниціна С.Е. Психология бизнеса [Текст] / Е.Н. Емельянов, С.Е. Поварниціна. — М.: АРМАДА. — 1998. — 511 с. 2. Карамушка Л.М. Технології роботи організаційних психологів: навчальний посібник [Текст] / Л.М. Карамушки. — К.: Фірма «ІНКОС». — 2005. — 366 с. 3. Хохлова П.Т. Team-building как основа современных персонал – технологий [Текст] / П.Т. Хохлова // Управление персоналом ». — 2005. — № 1-2— С. 12. 4. Бронштейн М. Управление командами для чайников [Текст] / М. Бронштейн . — «Диалектика». — 2004. — 320 с. 5. Зачем организации командообразование : [Електронний ресурс]. — Режим доступа : <http://delovoymir.biz/ru/articles/view/?did=10516> . 6. Пригожин А.И. Когда командообразование не нужно? : [Електронний ресурс]. — Режим доступа : <http://www.management.com.ua/hrm/hrm218.html>.

Bibliography (transliterated): 1. Emelyanov E.N., Povarnitsina S.E. Psihologiya biznesa [Tekst] / E.N. Emelyanov, S.E. Povarnitsyina. — M.: ARMADA. — 1998. — 511 s. 2. Karamushka L.M. Tehnologiyi roboti organizatsyynih psihologiv: navchalnyy posibnik [Tekst] / L.M. Karamushki. — K.: Firma «INKOS». — 2005. — 366 s. 3. Hohlova P.T. Team-building kak osnova sovremennyih personal – tehnologiy [Tekst] / P.T. Hohlova // Upravlenie personalom ». — 2005. — # 1-2— S. 12. 4. Bronshteyn M. Upravlenie komandami dlya chaynikov [Tekst] / M. Bronshteyn . — «Dialektika». — 2004. — 320 s. 5. Zachem organizatsii komandoobrazovanie : [Elektronniy resurs]. — Rezhim dostupa : <http://delovoymir.biz/ru/articles/view/?did=10516> . 6. Prigozhin A.I. Kogda komandoobrazovanie ne nuzhno? : [Elektronniy resurs]. — Rezhim dostupa : <http://www.management.com.ua/hrm/hrm218.html>

Є.В. Воробйова

КОМАНДНА РОБОТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті визначено та проаналізовано головні аспекти командної роботи, а також виявлено головні показники її ефективності у професійній діяльності менеджера. Крім того, визначено роль менеджера у формуванні ефективної команди з метою підвищення ефективності організаційної діяльності. Окреслено перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Е.В. Воробьева

**КОМАНДНАЯ РАБОТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЕНЕДЖЕРОВ**

В статье определены и проанализированы основные аспекты командной работы, а также выявлены основные показатели ее эффективности в профессиональной деятельности менеджера. Кроме того, определена роль менеджера в формировании эффективной команды с целью повышения эффективности организационной деятельности. Определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

E. Vorobjeva

TEAM WORK IN PROFESSIONAL MANAGERS

The paper identified and analyzed key aspects of team work and identified key indicators of its effectiveness in a professional manager. In addition, defines the role of manager in forming an effective team in order to improve organizational performance. The prospects for further research in this area.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012

УДК 351.85

*Кащев Л. Б, Хижняков Є.Г.
Харків, Україна*

**АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ БАЗОЮ
ДАНИХ ДЛЯ ПОШУКУ ТА ВИПЛАТИ КОШТІВ ПІЛЬГОВОМУ КОН-
ТИНГЕНТУ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ**

На сьогодні в Україні право на пільги має більше третини населення. Законодавство про пільги, яке становлять понад 50 законодавчих актів, сформовано переважно на початку дев'яностих років ХХ сторіччя, з метою захисту населення від економічної нестабільності та спрямовано на реалізацію конституційного права кожного громадянина на забезпечення достатнього життєвого рівня. Основними джерелами фінансування витрат, пов'язаних з наданням пільг, є державний та місцеві бюджети. Частина таких витрат здійснюється підприємствами, на яких працювали або працюють пільгові категорії громадян, а також підприємствами, які надають житлово-комунальні, транспортні та інші послуги.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми полягає в тому, що Українське законодавство передбачає для громадян систему пільг, переваг, гарантій і компенсацій, що становлять собою правові засоби забезпечення

реалізації особою своїх прав, передбачених Конституцією України та іншими законами держави. Пільгою є передбачене законодавством повне або часткове звільнення певних категорій громадян (за ознакою віку, статі, посади, заслуг, місця проживання тощо) від дотримання встановлених законом загальних вимог і правил, виконання певних обов'язків (наприклад, звільнення неповнолітніх осіб від роботи з важкими і шкідливими або небезпечними умовами праці; забезпечення житлом за рахунок державного бюджету осіб, які переселяються в трудонедостатні населені пункти). Перевагу (привілей) можна визначити як передбачене законодавством виключне, особливе право окремої групи осіб з конкретної категорії громадян на звільнення від дотримання чи виконання загальних вимог, правил, обов'язків. Гарантіями є передбачені законодавством умови, засоби та заходи, спрямовані на забезпечення й охорону прав та інтересів громадян у галузі трудових, житлових, земельних, кредитно-фінансових та інших відносин (наприклад, право громадянина на працю забезпечується укладенням трудового договору; право громадянина на житло забезпечується умовою, згідно з якою жила приміщення зберігається за наймачем у разі тимчасової його відсутності понад шість місяців, якщо він призваний на строкову військову службу або разом з членами сім'ї виїхав на роботу чи навчання). А компенсації – це передбачене законодавством фінансове або майнове відшкодування громадянину, понесених ним витрат або втрат у зв'язку: з виконанням трудових обов'язків; переїздом на роботу в іншу місцевість; використанням власного транспортного засобу при виконанні службових обов'язків: втратою житла і майна, внаслідок техногенних або природних катастроф тощо.

Як відомо, пільги встановлювалися як винагорода за заслуги перед Батьківщиною, що забезпечує підвищений рівень соціальних гарантій ветеранам війни, особам, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною або особливі трудові заслуги перед Батьківщиною, учасникам ліквідації наслідків аварії на Чорнобильській АЕС, і як соціальна підтримка для забезпечення достатнього життєвого рівня, зокрема, дітей війни, пенсіонерів за віком, інвалідів загального захворювання, потерпілих від Чорнобильської катастрофи. Також, установа пільг особам, які мають право на пільги за професійною (службовою) ознакою, зокрема тим, що вийшли на пенсію, зумовлене специфікою їх службової діяльності і є додатковою соціальною гарантією у зв'язку з особливими умовами праці та підвищеним ризиком (військовослужбовці, працівники міліції, пожежної охорони тощо), роботою у сільській місцевості (працівники сфери охорони здоров'я, культури, освіти), суспільною значущістю (народні депутати України, працівники судів та прокуратури), шкідливими умовами виробництва і загрозою професійного захворювання (зокрема, гірники).

Основними джерелами фінансування витрат, пов'язаних з наданням пільг, є державний та місцеві бюджети. Частина таких витрат здійснюється

підприємствами, на яких працювали або працюють пільгові категорії громадян, а також підприємствами, які надають житлово-комунальні, транспортні та інші послуги. Законодавчий матеріал систематизовано за такими ознаками як категорії громадян, щодо яких передбачаються зазначені правові засоби забезпечення реалізації ними своїх прав. З точки зору правової спеціалізації між вказаними категоріями існують суттєві відмінності щодо їх змісту, порядку застосування, правових наслідків дотримання (недотримання). Проте користуватися цими нормативно-правовими актами слід з урахуванням норми Закону України про Державний бюджет України на відповідний рік, яким передбачені окремі дії положень законодавчих актів щодо надання громадянам низки пільг і компенсацій. При цьому, окремі категорії громадян можуть мати право на пільги згідно з кількома Законами України. Одночасно особі може бути встановлено статуси «учасник бойових дій» та «ветеран військової служби»; «учасник війни» та «ветеран органів внутрішніх справ» та ін. Згідно закону України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» учасники бойових дій мають право на 75-відсоткову знижку плати за користування житлово-комунальними послугами; учасники війни мають право на 50-відсоткову знижку плати за користування житлово-комунальними послугами. Законом України «Про статус ветеранів військової служби, ветеранів органів внутрішніх справ і деяких інших осіб та їх соціальний захист» визначено, що ветерани військової служби, ветерани органів внутрішніх справ мають право на 50-відсоткову знижку плати за користування житлово-комунальними послугами. Чинним законодавством не передбачено одночасного надання пільг за двома статусами. Особам, які мають право на пільги за кількома законами, пільги надаються згідно з одним Законом України за їх вибором. У зв'язку з цим виникає потреба в контролі за цільовим використанням бюджетних коштів, а саме – використання права на пільги згідно із одним встановленим статусом.

Метою статті є ознайомлення з системою управління бази даних (БД) для пошуку та виплати коштів пільговому контингенту людей.

Виклад основного матеріалу. Розроблена програма повинна забезпечувати можливість отримання по запиті інформації з бази даних (БД): про людей, робити пошук категорії пільг за ідентифікаційними номерами та за паспортною серією. Так, вірно заповнені таблиці даними з розміру та суми наданої пільги, дата отримання пільги, визначення розміру пільги згідно з законом України та характеристика житла, належність людини до району та склад її сім'ї надає можливість збільшувати та зменшувати кількість записів. Також ми маємо змогу робити фільтрацію та упорядкування даних за нашим наказом. Існує можливість видачі звітів. Тому для зручності роботи та використання інформації користувачам БД необхідно звернути увагу на створення програми, яка допомогла б опанувати системою управління базою даних. Се-

ред існуючих програмних продуктів широко використовується ЄДАРП, цю програму і взято, як приклад для реалізації зазначеного проекту. Основними задачами якого визначено: розробку бази даних, що містить інформацію про пільговий контингент; розробку програми, яка обслуговуватиме розроблену БД; складання оборотних відомостей про категорії пільг; надання інформації про отримання пільг у вигляді екранних форм та звітів.

При написанні свого програмного продукту я обрав приклад з програмного пакету «ЄДАРП» Єдиний Державний Автоматизований Реєстр Пільговиків. Ця програма використовується у державних установах для реєстрації пільговиків та нарахування державних пільг. Вона має такі функції як:

- Формування та ведення персональної облікової картки пільговика.
 - Внесення змін до електронної картки пільговика.
 - Перегляд персональної облікової картки пільговика.
 - Зміна параметрів розрахунку пільг.
 - Формування вибіркового статистичного звіту за заданими параметрами за визначеним алгоритмом.
 - Електронний обмін з підрозділами Мін'юсту.
 - Звірка даних ЄДАРП з даними пенсійної та соціальної баз.
 - Контрольно-інвентаризаційна відомість про осіб, які мають право на пільги.
 - Інформаційно – пошукова система.
 - Зміна даних ЄДАРП при реорганізації підприємств – надавачів послуг.
 - Керування сервісом.

ЄДАРП здійснює контроль за даними: при введенні даних та при корегуванні існуючих даних паспорту, кожний реквізит, що корегується або вводиться, проходить контроль на входження до визначеного для конкретного реквізиту діапазону допустимих значень:

- рік – не може бути більшим за поточний;
- місяць – перевіряється в діапазоні 1-12;
- код організації за ЄДРПОУ - відповідно до довідника організацій;
- назва організації - відповідно до довідника організацій;
- код пільги - відповідно до довідника пільг;
- ознака надання пільги: 1) в межах встановлених норм; 2) без обмеження нормою; 3) звільнення від сплати;
- номер алгоритму обрахування - відповідно переліку;
- код різновиду послуги - відповідно до довідника різновидів;
- дата початку дії – не може бути більшою дати обрахування;

- дата кінця дії - не може бути меншою дати початку дії та дати обрахування;
- поштовий індекс - відповідно до довідника;
- код вулиці – відповідно до довідника кодів вулиць.

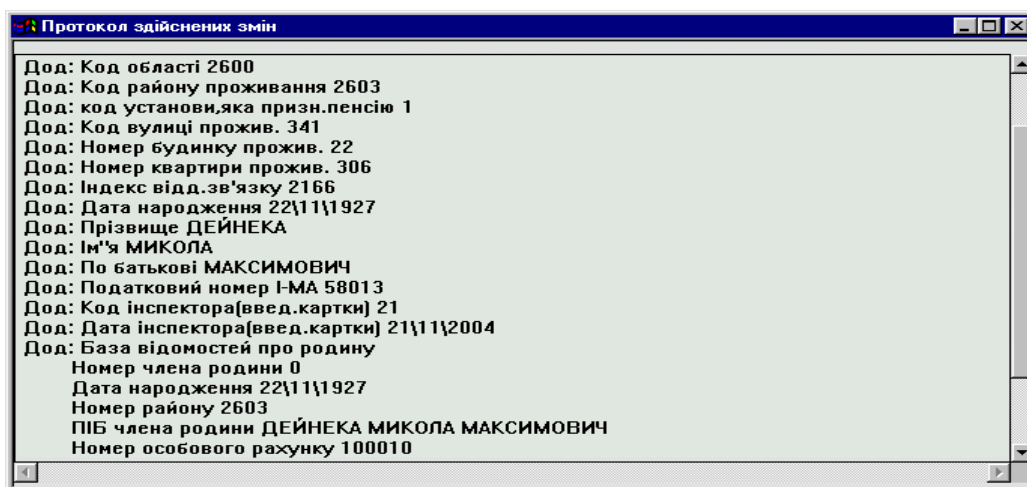


Рисунок 2.1 Протокол запису

Будь-яку прикладну програму розробляють для широкого кола користувачів і вона повинна мати прості та зручні засоби взаємозв'язку з нею. Ці засоби називають інтерфейсом користувача. Через інтерфейс користувач керує роботою програми, отримує від неї повідомлення, відповідає на запити програми та ін. Нині інтерфейс користувача має деякі стандартні засоби, основними елементами яких є меню та вікно діалогу. В графічній оболонці Windows та її додатках ці елементи доповнені панелями інструментів, смугами прокрутки і т.д. Меню інтерфейсу користувача — це список деяких об'єктів, з яких робиться конкретний вибір. Об'єкти меню називають пунктами меню, або — командами. Часто меню має багаторівневу структуру. Меню верхнього (першого) рівня називають головним. Інтерфейс користувача створюють так, щоб забезпечити вільний ступеневий перехід між пунктами меню зверху вниз і знизу вверх. Це означає, що з головного меню можна перейти в будь-який пункт меню другого рівня, від нього до пунктів меню третього рівня і т.д. З будь-якого пункту меню найнижчого рівня можна поступово перейти в головне меню. Деякі меню допускають можливість одночасного вибору не одного, а кількох пунктів меню.

Висновки і перспективи. Як бачимо вже сьогодні без баз даних неможливо представити роботу більшості фінансових, промислових, торгових і інших організацій. Не будь баз даних, вони б просто захлинулися в інформаційному потоці. Бази даних дозволяють зберігати, структурувати інформацію і витягати оптимальним для користувача чином. Використання

клієнт/серверних технологій дозволяють зберегти значні засоби, а головне і час для отримання необхідної інформації, а також спрощують доступ і ведення, оскільки вони ґрунтуються на комплексній обробці даних і централізації їх зберігання. Сучасні СУБД - розраховані на багато користувачів системи управління базою даних, які спеціалізуються на управлінні масивом інформації одним або множиною одночасно працюючих користувачів. Розроблена база даних «База пільгових виплат» призначена для використання в управлінських організаціях різних рівнів та їх структурних підрозділів, які пов'язані з фінансуванням пільгового контингенту людей і дозволяє вести документування при створеній мережевій системі роботи. Також, програмне забезпечення дозволяє ефективно отримати інформацію про пільговий контингент, та надає можливість знайти їхні дані тобто місце проживання, ідентифікаційний номер, типу пільг та розмір виплат. У БД можуть бути додані нові категорії даних, без порушення існуючої системи. Вона контролює організацію, зберігання, управління і здобуття даних.

Список літератури: 1. Абакумов С.Г. «Компенсации и льготы». – М.: Финансы и статисти́ка, 2005.- 218 с. 2. Бойко В.В., Савинков В.М. Проектирование баз данных информационных систем. - М.: Финансы и статисти́ка, 1989. - 351 с. 3. Боуман Д, Эмерсон С., Дарновски М. Практическое руководство по SQL. - Киев: Диалектика, 2004. – 324 с. 4. Послед Б.Г. Базы данных и приложения.- К: "ДиаСофт", 2000.- 512с. 5.. Кузнецова О.В. «Социальная защита инвалидов: права, льготы, компенсации». – М.: Финансы и статисти́ка, 2009. – 132 с. 6. Мисихина С. Социальные выплаты и льготы в РФ; распределение по группам с различным уровнем дохода // Вопросы экономики. –1999. - №2. – С. 85 – 89.

Bibliography (transliterated): 1.Abakumov S.G. «Kompensatsii i lgotyi». – М.: Finansyi i stati-stika, 2005.- 218 s. 2. Boyko V.V., Savinkov V.M. Proektirovanie baz dannyih informatsionnyih sistem. - М.: Finansyi i stati-stika, 1989. - 351 s. 3. Bouman D, Emerson S., Darnovski M. Prakticheskoe rukovodstvo po SQL. - Kiev: Dialektika, 2004. – 324 s. 4. Posled B.G. Bazyi dannyih i prilozheniya.- K: "DiaSoft", 2000.- 512s. 5.. Kuznetsova O.V. «Sotsialnaya zaschita invalidov: prava, lgotyi, kompensatsii». – М.: Finansyi i stati-stika, 2009. – 132 s. 6. Misihina S. Sotsialnyie vyiplaty i lgotyi v RF; raspredelenie po gruppam s razlichnyim urovnem dohoda // Voprosyi ekonomiki. –1999. - #2. – S. 85 – 89.

Л.Б. Кашеєв, Є.Г. Хижняков

**АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ БАЗОЮ
ДАНИХ ДЛЯ ПОШУКУ ТА ВИПЛАТИ КОШТІВ ПІЛЬГОВОМУ КОН-
ТИНГЕНТУ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ**

У статті розглянуто значення програмного пакету «ЄДАРП» Єдиний Державний Автоматизований Реєстр Пільговиків, основними задачами якого визначено розробку бази даних, що містить інформацію про пільговий контингент; розробку програми, яка обслуговуватиме розроблену БД; складання оборотних відомостей про категорії пільг; надання інформації про отримання пільг у вигляді екранних форм та звітів.

Л.Б. Кащеев, Е.Г. Хижняков

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ БАЗОЙ ДАННЫХ ДЛЯ ПОИСКА И ВЫПЛАТЫ СРЕДСТВ ЛЬГОТНОГО КОНТИНГЕНТА НАСЕЛЕНИЯ УКРАИНЫ

В статье рассмотрено значение программного пакета «ЕГАРЛ» Единый государственный автоматизированный реестр льготников, основными задачами которого определено разработку базы данных, содержащей информацию о льготный контингент; разработку программы, которая будет обслуживать разработанную БД, составление оборотных ведомостей о категории льгот, предоставление информации о получении льгот в виде экранных форм и отчетов.

L.Kashcheev, Y.Hyzhnyakov

THE ACTUALITY OF DATABASE MANAGEMENT OF SYSTEM FOR SEARCH AND PAYMENTS TO THE BENEFICIARIES OF UKRAINE

In the article the importance of the software package "YEDARP" Single State Automated Registry of beneficiaries, the main tasks which defined the development of a database containing information on preferential contingent; development programs that serve the developed database, compilation of current information on the category of benefits, providing information on benefits in the form of screen forms and reports.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2012

УДК 159

*Арутюнов К. С.
г. Харьков, Украина*

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОЗАВИСИМОСТИ ПОНЯТИЙ «МЕНЕДЖЕР» И «ЛИДЕР» В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛИ УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УКРАИНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

На всех этапах становления общества проблема управления стояла довольно остро, и многие люди пытались решить ее, но их труды носили разрозненный характер и не составляли обобщенной теории.

Совсем недавно лидера идеализировали и ставили на пьедестал. Сегодня же его роль предлагают не преувеличивать, не забывая о том, что короля делает его свита, и переносят акцент на командное лидерство. Пожалуй, именно желание разобраться, что происходит с лидерством в Украине в переломный для самого же лидерства момент и стало причиной написания нашей статьи.

Зарубежные исследователи давно занимаются проблемой дифференциации обозначенных нами понятий (П. Друкер, Т. Хоно, П. Деринг, Р. Стогдилл, Р. Манн, Д. Уэлш, У. Беннис, Ф. Тейлор и др.), в то время как украинские ученые начали изучать аспекты лидерства и менеджмента не так давно. На наш взгляд, их наработки не достаточно точны и модели одного и другого типов требуют уточнений. Поэтому целью исследования стало изучение понятия и сущности лидерства и менеджмента, качеств лидера и менеджера в условиях современного украинского общества, а также рассмотрение и анализ разновекторных мнений зарубежных и отечественных ученых в паре с украинскими бизнесменами и топ – менеджерами.

Актуальность настоящей работы обусловлена, с одной стороны, большим интересом к теме "Лидер и менеджер" в современной науке и в Украине, с другой стороны, ее недостаточной разработанностью. Рассмотрение вопросов связанных с данной тематикой носит как теоретическую, так и практическую значимость.

Понятия «лидерство» и «менеджмент» далеко не всегда тождественны, но суть их различий большинство людей представляют себе неправильно. Наша задача доказать что понятия лидер и менеджер не идентичны, они лишь могут сочетаться для успешности дела. Все ключевые моменты и термины как на Украине так и за рубежом идентичны и поэтому мы будем рассматривать основные положения в едином ключе, подводя итоги касательно Украины в конце.

Одна из задач нашего исследования - рассмотреть более детально структуру лидера и менеджера и дать максимально развернутую характеристику этим понятиям.

И так, кто же они такие, эти менеджеры? В различных справочниках насчитывается более 450 определений этих понятий.

Сегодня совершенно очевидно, что не только настоящее, но и будущее творят менеджеры — люди, управляющие трудовым коллективом в самых различных сферах деятельности и обеспечивающие решение всего комплекса стоящих перед ними задач (экономических, социальных, политических, экологических и т. д.), создающие условия для лучшей жизни сотрудников. И в каждом конкретном случае успех зависит от личных качеств менеджера, от его умения работать с людьми.

Менеджер — специалист по управлению бизнесом, организующий работу предприятия, руководящий деятельностью его сотрудников, обеспечивающий

высокую эффективность производства и реализации продукции, услуг на основе оптимального использования всех ресурсов предприятия, прежде всего — человеческих, за счет применения самых современных принципов, форм, методов, приемов и средств науки управления. Хороший менеджер вносит порядок и последовательность в выполняемую работу. Свое взаимодействие с подчиненными он строит больше на фактах и в рамках установленных целей.

Качества менеджера - это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывает решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способности, условий деятельности. Талант менеджера определяется многими психологическими качествами, которые являются профессионально важными. Многогранный характер управленческой деятельности накладывает своеобразный отпечаток и на личностные характеристики менеджера.

Менеджмент в компаниях имеет дело с управлением сложными структурами. Он состоит из формальных управленческих методов и процедур. В отсутствие грамотного менеджмента хаос охватит эти сложные предприятия настолько, что поставит под угрозу само их существование. Умелый менеджмент вносит в основные показатели деятельности компании, такие как качество и прибыльность продукции, известную долю упорядоченности и последовательности.

Работа менеджера чрезвычайно тяжела, и поэтому одним из его важнейших личных качеств должно быть хорошее здоровье, которое помогает быть энергичным и жизнестойким, мужественно переносить удары судьбы, успешно справляться со стрессами. Однако одного физического здоровья менеджеру недостаточно. Он должен быть еще и эмоционально здоровым человеком, иначе просто не выдержит всех сваливающихся на его голову перегрузок.

Поэтому нужно заранее формировать у себя положительные эмоции: сопереживание, делающее человека гуманным; волнение, стимулирующее активность; заинтересованность и любознательность, помогающие продвигаться вперед и осваивать новые сферы деятельности; уверенность, придающая солидность.

Принятие управленческих решений требует от менеджеров не только квалификации, но и эмоциональной зрелости, которая выражается в умении и готовности идти навстречу острым ситуациям, успешно справляться с ними, не делать переживаемой трагедии из поражений, неминуемых на жизненном пути любого менеджера.

Другая группа качеств, необходимых любому менеджеру — профессиональные. Это компетентность, т.е. система специальных знаний и практических навыков. Она бывает специальной и управленческой. Это культура — об-

щая, техническая, экономическая, правовая, информационная, психолого-педагогическая. Важен и ряд других моментов. Прежде всего, современного менеджера отличает хорошее знание действительности как внутренней, так и внешней, понимание целей фирмы и своего подразделения, умение видеть проблемы, выделять в них наиболее существенные стороны, быть восприимчивым к новизне и изменениям. Это невозможно без обладания умственными способностями выше среднего уровня, умения анализировать ситуацию, создавать и критически оценивать различные планы и программы, принимать решения, брать на себя ответственность за их выполнение, много и упорно работать для этого, быть энергичным и решительным.

Однако менеджер должен быть не только хорошо подготовленной и высокообразованной, но еще и творческой личностью. От него требуется не только верить в свои творческие способности, но и ценить такие способности в других, уметь их мобилизовать и использовать, преодолевая все встречающиеся на пути препятствия. Для этого необходимо быть настойчивым, испытывать потребности в переменах, уметь порывать с традициями, воспринимать новые идеи и новаторские решения, систематически ими пользоваться. Творческий менеджер обычно работает с группами, используя метод мозговой атаки, поощряет свободное выражение эмоций и идей и непрестанно учится, в том числе и на собственных ошибках.

Но наиболее важно для менеджера схватывать все налету, увязывать вновь приобретаемые знания со старыми, обладать умением и способностью учиться как на работе, так и вне ее, повышая компетентность, но избегая при этом однобокой специализации. Учеба обычно начинается с момента вступления в должность и никогда не прекращается.

Очередной группой качеств менеджера, определяющих его, собственно говоря, как менеджера, являются организаторские, а также деловые качества. Они отражают уровень организаторской культуры менеджера, владение технологией управленческой работы: подбором, расстановкой и использованием кадров, выработкой норм, нормативов и регламентов, личных планов и планов деятельности подразделений, служб, оперативных планов и планов-графиков проведения мероприятий, доведением заданий до исполнителей инструктажем, распорядительством, контролем.

Характер современной жизни требует от менеджера ясных и обоснованных целей. Без них он может испытывать недостаток твердости и решимости, упускать хорошие возможности, тратить время на пустяки. Поскольку в мире все меняется, чтобы удержаться на плаву, менеджер должен эти цели корректировать. Но целеустремленность заключается не только в том, чтобы цели устанавливать, а упорно к ним стремиться. Это и отличает менеджера от остальных работников.

Отличительной чертой менеджера должна быть повышенная работоспособность, умение трудиться напряженно, не принося себя в жертву и не становясь “работоманом” (в передовых компаниях считается дурным тоном для высших руководителей задерживаться в офисе после окончания трудового дня или брать работу на дом).

Силы нужно беречь для главного, не растрачивать их по-пустому, уметь отдыхать, в том числе и во время командировок. Менеджер должен быть коммуникабельным, контактным, т.е. общительным, направленным на внешний мир, проявляющим интерес к окружающим. Он должен уметь располагать к себе людей, слушать и понимать их, убеждать в своей правоте.

С точки зрения контактности можно выделить несколько типов менеджеров.

- Во-первых, те, кто большую часть времени, примерно 2/3, тратит на своих подчиненных и только 1/3 на осуществление внешних связей.
- Во-вторых, те, кто уделяет и тому и другому примерно поровну времени.
- В-третьих, те, кто осуществляет только вертикальные контакты с начальством и подчиненными, но не желает знаться с коллегами своего уровня.
- В-четвертых, те, кто сторонится вообще всех контактов.

Первый и второй типы менеджеров хороши для оперативного управления, четвертый – для стратегического. Третий и все же четвертый типы менеджеров не отвечают вообще требованиям, предъявляемым к современным управляющим.

Важная черта менеджера – реализм. Он должен уметь правильно оценить свои возможности и возможности подчиненных, их поступки, не витать в облаках, тогда не так больно будет падать при неудаче.

Хороший руководитель должен уметь обеспечивать сопричастность сотрудников к работе. Для этого необходимо правильно поощрять людей, превращать любую, даже самую нудную работу в увлекательную игру, отыскивая нестандартные подходы и неизвестные грани в деле решения проблемы, сдабривать свои действия известной долей авантюризма для пушей привлекательности.

Но самое главное – менеджер должен обладать умением руководить, организовывать и поддерживать работу коллектива, быть готовым к действиям, риску. Он должен уметь определить объем своих служебных полномочий, возможность действовать независимо от руководства, побуждать людей к повиновению, избавляться от балласта, а оставшимся помочь стать самими собой, а не поднимать под себя. Для этого менеджер должен обладать терпимостью к слабостям людей, не мешающим работать, и нетерпимостью ко всему, что препятствует успешному решению стоящих перед ним и коллективом задач. Нужно иметь в виду, что не существует, и не будет существовать менеджера,

обладающего универсальными способностями и одинаково эффективно действующего в любой ситуации.

Исследования показали нам, что в эффективности менеджера значительную роль играют ситуационные факторы, которые, например, включают потребности и личные качества подчиненных, характер задания, требования и воздействие среды, имеющуюся у руководителя информация. На практике это означает, что руководитель-лидер должен по-разному вести в различных ситуациях.

Таким образом, представители поведенческой школы выработали подход к определению значимых факторов эффективного менеджера:

подход с позиции:

- личных качеств;
- особенностей поведения человека в организации;
- конкретной ситуации.

Развиваются также и подходы к оценке эффективности менеджмента, в частности, ресурсно-потенциальный подход к оценке эффективности системы управления. В нем абсолютная эффективность управления представляется соотношением потенциальных возможностей производства с фактическим значением его использования. Относительная эффективность определяется как отношение полного эффекта управления к затратам

Мы считаем, что успешная деятельность организации зависит от грамотного и умелого руководства. В свою очередь необходимо помнить, что любая организация представляет собой единое целое и если работа менеджера не организована должным образом управление не может быть продуктивным, что, несомненно повлияет на работу всей организации, а следовательно на ее конкурентоспособность, прибыльность и развитие.

Изучив теоретический и практический материал, рассмотрев общепринятые понятия и факты, описывающий понятие менеджер, мы переходим к детальному изучению феномена - лидер.

Лидерство - это искусство влияния на людей, вдохновения их на то, чтобы они по доброй воле стремились достичь неких целей (иногда спорных, а иногда опасных).

В самом начале мы выделили 10 основных качеств лидера:

1. Обладание видением
2. Ориентация на качество и клиента
3. Целостность характера
4. Ответственность за дело
5. Умение общаться с людьми и влиять на них
6. Сотрудничество и стирание границ
7. Эффективность создания команд и передача полномочий сотрудникам
8. Знания, опыт и интеллект

9. Инициатива и быстрота действий

10. Глобальное мышление

Талант лидера - одна из наиболее могущественных сил на земле. Дар лидера - наиболее потрясающая сила, доверенная человеку, и именно поэтому стоит понять её. У эффективного лидера будет не только видение, для понимания будущего, но и будет также мужество, мудрость и решимость влиять на грядущие события. Пример ярких лидеров (без учета их нравственных качеств): Наполеон, Гитлер, Сталин, Ленин, Александр Македонский, Фидель Кастро, Че Гевара, Индира Ганди, мать Тереза, Остап Бендер и др.

В ходе нашего изучения личностных качеств лидера, мы выделили три группы параметров: интеллектуальные способности, черты характера личности и приобретенные умения. Связь с лидерством интеллектуальных качеств проявляется в том, что большинство исследователей отмечают более высокие интеллектуальные характеристики у лидеров. Этому способствует то, что лидер должен делать эффективный вклад в деятельность группы. Черты характера могут иметь как наследственную основу, так и воспитательную. Изучение их взаимосвязи привело к появлению очень длинного списка этих качеств, но самое главное – этот список никогда не признавался исчерпывающим. Приобретенные умения связаны с выполнением лидером своих функций, к ним чаще всего относят: умение заручаться поддержкой, умение брать на себя риск и ответственность, умение убеждать и пр.

Важно отметить, что лидерство личности проявляется в признании ее эффективного вклада в деятельность коллектива. Необходимо, чтобы в коллективе были его последователи и четко определена и зафиксирована его лидерская роль.

Лидер выдвигается из числа окружающих его людей, в сущности, равных (или, по крайней мере, близких) ему по статусу (служебному положению), он как бы «один из нас». Вместе с тем, лидер также может прибегать к санкциям в отношении кого-то из партнеров, но эти санкции носят неформальный характер, право на их применение нигде официально не зафиксировано. Также, мы обратили внимание на немаловажное свойство лидера - окружать себя неким ореолом, когда люди начинают приписывать ему качества, которыми он на самом деле может не обладать. В науке это обозначают понятием **харизмы** (англ. charm - обаяние, притяжение).

Харизма - это незаурядное качество личности, благодаря которому она (личность) воспринимается как сверхъестественная, исключительная, обладающая особыми силами и свойствами, недоступными для других, оценивается как образец для подражания и признается достойной быть вождем. Это способность влиять на других людей, изменяя их.

Природа харизмы до сих пор не раскрыта. Предположительно её секрет лежит в бессознательном слое последователей - это своего рода эмоциональ-

ний ключ к абсолютному доверию. Явление харизматического лидерства рассматривал ещё социолог Макс Вебер: он утверждал, что истинным лидером, "душой" группы может стать только человек, обладающий харизмой. Такой лидер не просто рисует образ будущего, но воплощает всю культуру и ценности организации, **формирует нравственную основу у последователей**

Основываясь на теории черт и ситуационной концепции лидерства, те или иные личностные характеристики человека мы связали с **особенностями ситуации в организации**. Последняя оказывает большое влияние на то, станет человек лидером или нет. Так, один человек может быть лидером в производственном процессе, другой - в постановке стратегических задач, третий - в преодолении кризиса. Были выведены следующие закономерности:

1. Если человек завоевал лидерство в одной ситуации, то он имеет повышенные шансы стать лидером в другой;
2. Лидер в какой-то определённой сфере деятельности чаще всего назначается руководителем и закрепляет своё лидерство;
3. Для того, чтобы стать лидером в узкой сфере, большое значение имеет желание самого человека стать лидером - в дальнейшем станет проще расширять своё влияние.

В последние годы лидерство приобрело особое значение. Отчасти это объясняется тем, что современный деловой мир отличается крайне жесткой конкуренцией и повышенной изменчивостью. В итоге, если сегодня действовать вчерашними методами или даже чуть лучше, — это не приведет к успеху. Все чаще перед компаниями встает задача выдержать натиск великих перемен и суметь сохранить свою конкурентоспособность в этих новых условиях. А чем серьезнее изменения, тем больше потребность в эффективном лидерстве.

Основываясь на исследованиях Ральфа Стогдилла и Ричарда Манна, можно обобщить и сгруппировать все ранее выявленные лидерские качества и выделить пять качеств характеризующих лидера:

1. Ум или интеллектуальные способности.
2. Господство или преобладание над другими.
3. Уверенность в себе.
4. Активность и энергичность.
5. Знание дела.

Однако эти пять качеств до конца не объясняют природу появления лидера. Многие люди с этими качествами так и остаются последователями, а не лидерами. Интересный результат был получен известным американским консультантом Уорреном Беннисом, исследовавшим 90 успешных лидеров и определившим следующие четыре группы лидерских качеств:

- 1) управление вниманием, или способность так представить сущность результата или исхода, цели или направления движения (действий), чтобы это было привлекательным для последователей;

2) управление значением, или способность так передать значение созданного образа, идеи или видения, чтобы они были поняты и приняты последователями;

3) управление доверием, или способность построить свою деятельность с таким постоянством и последовательностью, чтобы получить полное доверие подчиненных;

4) управление собой, или способность настолько хорошо знать и вовремя признавать свои сильные и слабые стороны, чтобы для усиления своих слабых сторон умело привлекать другие ресурсы, включая ресурсы других людей.

Последующее изучение привело к выделению четырех групп лидерских качеств: физиологические, психологические, или эмоциональные, умственные, или интеллектуальные и личностные деловые.

К физиологическим относят такие качества человека как рост, вес, сложение или фигура, внешний вид или представительность, энергичность движений и состояние здоровья. Конечно, в какой-то степени может существовать связь между наличием этих качеств и лидерством. Однако быть физически выше и крупнее, чем средний человек в группе, еще не дает никакого права быть в ней лидером. Примеры Наполеона, Ленина, Сталина, Ганди подтверждают факт того, что индивиды с отклонениями в меньшую сторону могут вырасти до размеров очень влиятельных фигур мировой истории. Те, кто еще верит в приоритет физиологических качеств, полагаются в своем суждении в значительной мере на использование силы в занятии лидерской позиции, что не является характерным для эффективного лидерства.

Психологические, или эмоциональные, качества проявляются на практике главным образом через характер человека. Они имеют как наследственную, так и воспитательную основы. Изучение их взаимосвязи с лидерством привело к появлению очень длинного списка этих качеств. Большинство из них так и не получило подтверждения практикой своей связи с лидерством. Это позволяет сделать вывод, что дело обстоит не так просто и что нельзя в полной мере и непосредственным образом полагаться на черты характера личности при выявлении лидера в организации.

Изучение умственных, или интеллектуальных, качеств и их связи с лидерством проводились многими учеными, и, в общем, их результаты совпадают в том, что уровень этих качеств у лидеров выше, чем у не лидеров. К этому, видимо, привело то, что успех лидера во многом зависит от его способностей и умения решать проблемы и принимать правильные решения. Эффективное выполнение этих функций, как известно, связано с наличием рассматриваемых способностей. Однако последующие исследования показали, что корреляция между этими качествами и лидерством достаточно мала. Так, если средний интеллектуальный уровень последователей невысок, то быть для лидера слишком умным значит сталкиваться с множеством проблем.

Личностные деловые качества носят в большей степени характер приобретенных и развитых у лидера навыков и умений в выполнении своих функций. Их значимость для успеха возрастает по уровням организационной иерархии. Однако точное их измерение затруднено. Еще не удалось доказать, что эти качества являются определяющими для эффективного лидерства. Так, например, деловые качества сделавшие кого-то лидером в коммерческом банке, вряд ли пригодятся для лидерства в исследовательской лаборатории или в театре.

В свою очередь, результаты исследований Мичиганского университета позволили нам сделать следующие выводы об эффективном лидере:

- имеет тенденцию к оказанию поддержки работникам и развитию хороших отношений с ними;
- использует групповой, а не индивидуальный подход к управлению работниками;
- устанавливает предельно высокий уровень выполнения работы и напряженные задания.

Исследование Мичиганского университета тем, не менее подводило к выводу о том, что условием эффективного лидерства является оказание поддержки работникам и привлечение их к принятию решений.

Обобщая проблематику скептицизма в отношении украинских деловых лидеров и менеджеров, важно отметить, что однозначно позитивной или однозначно негативной оценки быть не может. Нашему бизнесу всего 16 лет, а лидеры глобального уровня растут десятилетиями. В мире их единицы, и далеко не каждая страна может похвастаться изобилием таких людей. Пессимизм в отношении экономических, политических и других процессов в стране, по сути, означает отсутствие позитивного видения будущего с заниженной самооценкой. Для бизнес-сообщества как для наиболее проактивной части населения характерна ориентация на возможности, а не заикливание на проблемах.

Говоря о национальных особенностях лидерства, многие эксперты указывают на то, что лидерство — универсальное понятие. Если у человека есть лидерский дар, то он будет проявлять его, независимо от сферы деятельности и географических координат. В то же время среда определяет личностные качества лидера, его ценности и методы управления.

Большинство украинских экспертов считают, что лидерству сложно научиться — лидерами рождаются. Мы в свою очередь, от части, согласны с экспертами, но на наш взгляд первое врожденное качество, которое способствует в будущем успешному становлению лидера — это харизма. Предпринимательство в этом отношении — талант. Однако можно овладеть навыками эмоционального лидерства, в основе которого лежит служение людям, создание возможностей для развития и самореализации сотрудников, эффективное использование потенциала сотрудников, что в результате делает компанию более динамичной и продуктивной.

На данном этапе исследований мы вплотную подошли к различиям понятий лидер и менеджер. Беря во внимание исследования зарубежных профессоров, ученых и бизнесменов мы выделили основное различие между менеджерами и лидерами. Тайна лежит в их глубинных представлениях о хаосе и порядке. Лидеры легко мирятся с недостатком упорядоченности. Менеджеры, напротив, стремятся к стабильности и контролю.

С помощью Уоррена Бенниса, профессора Университета Южной Калифорнии, мы более подробно выделяем 14 различий, а именно:

- Менеджер администрирует, лидер занимается инновациями.
- Менеджер вторичен, лидер оригинален.
- Менеджер поддерживает, лидер развивает.
- Менеджер — строитель, лидер — архитектор.
- Менеджер принимает реальность, лидер изменяет реальность.
- Менеджер сфокусирован на системах и структуре, лидер фокусируется на людях.
- Менеджер уповает на контроль, лидер вызывает доверие.
- Менеджер обладает краткосрочным взглядом, лидер видит долгосрочную перспективу.
- Менеджер спрашивает как и когда, лидер спрашивает что и почему.
- Менеджер уделяет внимание частностям, лидер вглядывается в горизонт.
- Менеджер имитирует, лидер создает новое.
- Менеджер сохраняет статус кво, лидер бросает вызов.
- Менеджер является стойким хорошим солдатом, лидер — сам себе командир.
- Менеджер делает вещи правильно, лидер делает правильные вещи.

Различие между лидером и менеджером проводится по многим позициям. Эффективный менеджер не обязательно является эффективным лидером и наоборот. Их основные характеристики находятся как бы в разных измерениях. Эта мысль наглядно представлена в таблице №1 - отличия менеджера от лидера

<i>Менеджер</i>	<i>Лидер</i>
Администратор	Инноватор
Поручает	Вдохновляет
Работает по целям других	Работает по своим целям
План — основа действий	Видение — основа действий
Полагается на систему	Полагается на людей
Использует доводы	Использует эмоции

Контролює	Доверяє
Підтримує рух	Дає імпульс руху
Професіонал	Ентузіаст
Приймає рішення	Перетворює рішення в реальність
Робить справу правильно	Робить правильну справу
Шанує	Обожнює

(Таб. №1, Відміння менеджера від лідера)

Поскольку основная функция лидера — быть проводником изменений, особое значение приобретает умение вызвать в людях энтузиазм. Именно он помогает преодолеть неизбежные барьеры на пути к организационным преобразованиям. Выбор стратегического курса задает курс развития, а способность убедить людей стать вашими союзниками побуждает их сознательно встать на этот путь. Точно так же верная мотивация дает людям уверенность в том, что у них хватит сил преодолеть все преграды.

Логика менеджера иная. Он берет на себя функцию контроля: сравнивает реальное состояние компании с тем, которое должно быть, и при наличии отклонений от плана принимает корректирующие меры. Немаловажно и то, что, кроме периода раннего детства, на всем жизненном пути менеджеров и лидеров люди, которых они встречают, оказывают на их развитие неодинаковое влияние. Если у менеджеров налаживаются нормальные ровные отношения с множеством людей, то лидеры устанавливают и разрывают глубоко личные связи, требующие от обеих сторон полной отдачи.

Также мы отметим, что лидер — человек, который определяет направление, видит это направление и помогает команде присоединиться к работе над достижением этих целей и этого видения. Менеджер — работает на то, чтобы движение в выбранном направлении было эффективным и быстрым, при этом развивая свое направление и следя за глобальным развитием ситуации. Менеджер больше мыслит понятиями контроля, ресурсов, эффективности, то есть фактически скорости и движения. Лидер мыслит понятиями направления, свободы, цели, он всегда больше предприниматель и инноватор. Менеджер ограничен либо определенной сферой, либо компанией, либо продуктом, в рамках которых ему необходимы доверие своей команды, умение вдохновить и оптимизм. Он работает в системе, в заданной структуре со своими правилами, тогда как лидер сам для себя определяет сферу ответственности. В этом, по мнению экспертов, их принципиальное отличие. Подводя итоги, можно сказать, что лидер вдохновляет, а менеджер проверяет и решает проблемы.

Теперь мы с Вами узнали основные различия этих двух, волнующих нас, понятий и мы не собираемся останавливаться на этом. Давайте же рассмотрим и опишем сходства лидера и менеджера, для получения более подробной информации.

Менеджмент есть социальный по своей сущности феномен, а лидерство – психологический. И в этом – основное различие между ними, хотя в то же время имеется и немало общего. Здесь следует обратить внимание еще и на такой любопытный момент. Как бы человек ни стремился стать лидером (а это, что скрывать, мечта многих людей), он никогда им не станет, если окружающие не воспримут его так. А вот в руководстве дело обстоит совсем иначе. Менеджер нередко назначается на свой пост независимо от того, воспринимают его подчиненные соответствующим этой роли или нет. На данном этапе мы можем выделить 3 основных, общих фактора между лидерством и менеджментом:

Во-первых, и руководство, и лидерство являются средством координации, организации отношений членов социальной группы, средством управления ими. Только один из этих феноменов «работает», как уже говорилось, в системе формальных, официальных отношений, а другой – в системе отношений неформальных, неофициальных.

Во-вторых, оба феномена реализуют процессы социального влияния в группе (коллективе). В одном случае, влияние идет по официальным каналам (менеджер), а в другом - по неофициальным (лидерство).

В-третьих, обоим феноменам присущ момент известной субординации отношений. Причем в руководстве он выступает достаточно отчетливо и закреплен должностными инструкциями, а в лидерстве его присутствие гораздо менее заметно и уж заранее никак не очерчено.

Можно сказать, что задача совмещения лидера и менеджера в одном лице трудновыполнима, а для людей, которые в течение жизни не развивали лидерские качества - и вовсе невыполнима в долгосрочной перспективе. Тем не менее, это можно компенсировать, устанавливая благотворный контакт между неформальным лидером и менеджером. Да и сами менеджеры при должном внимании к своим подчинённым могут стать лидерами. Главное здесь не упускать важный фактор лидерства, которым часто пренебрегают, считая его чем-то абстрактным и сугубо теоретическим и не придавая ему особого значения.

Ознакомившись с багажом знаний и исследовав мнения украинских менеджеров и лидеров, мы пришли к выводу, что мало родиться лидером, этому еще и необходимо поучиться и развить это состояние в себе. Лидерское поведение может быть развито и улучшено посредством обучения и специальной подготовки. Знание этого, в свою очередь, помогает разработать и провести такие программы подготовки менеджеров, которые развивают определенные лидерские навыки и умения.

Очевидно, что на практике не наблюдается идеального соблюдения этих двух типов отношений управления. Исследования показывают, что значительная группа менеджеров во многом обладает лидерскими качествами. Однако обратный вариант встречается в реальной жизни реже.

Мы с экспертами сошлись во мнении, что для Украины более характерна ситуация, когда ярко выраженные харизматические лидерские качества более развиты, чем менеджерские, и лидерам не хватает знаний и навыков системного управления. Руководители, которые осознают необходимость получения новых знаний, могут беспрепятственно совершенствоваться в этом направлении, что они в современных условиях зачастую и делают.

По мнению украинских экспертов, на данный момент украинский лидер и менеджер по своей природе ничем не отличаются от западных представителей. Также проанализировав ситуацию на Украине, мы пришли к выводу, что до недавнего времени можно было говорить о невысоком и недостаточном уровне менеджмента, а сейчас в Украине уровень качества менеджмента растет очень быстро, и в скором времени можно ожидать, что тенденция отставания в сфере управления сократится до минимума или вовсе исчезнет.

Нельзя обозначить лидерство какой-то формулой. Это искусство, мастерство, умение, талант. Некоторые люди обладают им от природы. Другие – обучаются этому. А третьи никогда этого не постигают.

Основываясь на вышесказанном и на данных исследований, мы разработали рекомендации, которые помогут Вам реализоваться, как лидер:

1. Откройте лидера в себе. Узнайте себя в первую очередь. Характер лидера определяет продуктивность и результат проделанной работы.

2. Начинайте планировать заранее. Постройте план ваших действий, определите свои сильные и слабые стороны и используйте сильные стороны для компенсации слабых. Узнайте вашу команду. Встретьтесь со всей командой и с каждым членом команды по отдельности. Узнавайте о членах команды, это поможет вам построить продуктивные отношения в команде. Зарядите ваших людей. Отмечайте людей, когда они прилагают дополнительные усилия и старания.

3. Подавайте пример. Покажите вашу сильную приверженность в достижении целей. Постройте теплую рабочую обстановку.

И хотелось бы закончить нашу статью словами одного из самых влиятельных теоретиков менеджмента XX века - Питера Друкера, он говорил: «Разделять менеджмент и лидерство также бессмысленно, как разделять менеджмент и предпринимательство».

Список литературы: 1. Лютенс Ф. организационное поведение: Пер. с англ. 7-го изд. – М.: ИФРА-М, 1999. 2. Веснин В.Р. Менеджмент для всех. - М.: Знание, 1994. - 173 с. 3. Литвак Б. Г. Управленческие решения.— М.: Буква, 1998 4. Мескон М. Х. Основы менеджмента. - М.: Человек, 1995.- 275с. 5. Друкер Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке : (пер. с англ.) / Питер Ф. Друкер. - М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. 6. Морозов Ю. П. Инновационный менеджмент / Ю. П. Морозов, А. И. Гаврилов, А. Г. Городнов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.

Bibliography (transliterated): 1. Ljutens F. organizacionnoe povedenie: Per. s angl. 7-go izd. – M.: IFRA-M, 1999. 2. Vesnin V.R. Menedzhment dlja vseh. - M.: Znanie, 1994. - 173 s. 3. Litvak B. G. Upravlencheskie reshenija.— M.: Bukva, 1998 4. Meskon M. H. Osnovy menedzhmenta. - M.: Chelovek, 1995.- 275s. 5. Druker Piter F. Zadachi menedzhmenta v XXI veke : (per. s angl.) / Piter F. Druker. - M.: Izdatel'skij dom «Vil'jams», 2003. 6. Morozov Ju. P. Innovacionnyj menedzhment / Ju. P. Morozov, A. I. Gavrilov, A. G. Gorodnov. - M.: JuNITI-DANA, 2003.

К. С. Арутюнов

**АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОЗАВИСИМОСТИ ПОНЯТИЙ
«МЕНЕДЖЕР» И «ЛИДЕР» В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛИ
УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УКРАИНСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

Автором было проведено исследование по изучению различий между понятиями менеджмент и лидерство. Было проведено сравнение разновекторных мнений отечественных и зарубежных ученых, а также исследовано мнение украинских топ-менеджеров и бизнесменов для изучения феномена лидера и менеджера в современном украинском обществе.

К. С. Арутюнов

АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ І ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ ПОНЯТЬ «МЕНЕДЖЕР» І «ЛІДЕР» В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ГАЛУЗІ УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Автором було проведено дослідження з вивчення відмінностей між поняттями менеджмент і лідерство. Було здійснено порівняння різновекторних думок вітчизняних і зарубіжних вчених, а також досліджено думку українських топ-менеджерів і бізнесменів для вивчення феномена лідера і менеджера в сучасному українському суспільстві.

К. Arutyunov

**ANALYSIS OF INTERCOMMUNICATION AND INTERDEPENDENCE
OF NOTIONS IS «MANAGER» AND «LEADER» IN CONTEXT OF DE-
VELOPMENT OF INDUSTRY OF MANAGEMENT IN MODERN UKRAI-
NIAN COMPANY**

The author conducted research to study the differences between the concepts of management and leadership. It was made comparison between opposite points of view of domestic and foreign scientists, as well as the opinions of the Ukrainian top-managers and businessmen to explore the phenomenon of a leader and a manager in modern Ukrainian society.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2011

**V РОЗДІЛ
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

УДК 378:81'243

*Свящук К.В., Серета Н.В.
м. Харків, Україна*

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ НАВ-
ЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ВНЗ**

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. На сьогоднішній день перед системою вищої освіти постає важливе завдання – підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного не тільки передати знання з певної галузі науки, але й творчо мислити, діяти в нестандартних ситуаціях, працювати в колективі заради спільного результату. Як відомо, сьогодні актуальним є перехід від пасивних форм навчання до активних, творчих. Тому особлива увага звертається на посилення технологічного аспекту підготовки спеціаліста та на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу, де студент виконує активну роль суб'єкта пізнавальної діяльності. Отже, перед викладачами іноземних мов в немовному ВНЗ гостро стоїть проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, зміцнення їх позитивної мотивації у навчанні. Однією з можливостей вирішення цієї проблеми є використання інтерактивних технологій і методів навчання. Застосування інтерактивних технологій і методів навчання іноземних мов у немовних ВНЗ дозволяє розвивати основи нестандартного мислення студентів, відхилитися від стереотипності у мисленні й мовленні, покращує уяву, підвищує інтерес, зацікавленість до вивчення іноземної мови, навички комунікативного спілкування, інтелектуальну, емоційну, мотиваційну та інші сфери. Впровадження даних технологій і методів навчання у практику роботи вищих навчальних закладів освіти постійно потребує теоретичних досліджень, коригування й певних уточнень.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень. Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних технологій і методів навчання у вищих навчальних закладах представлені в роботах В. П. Беспалько, В. І. Євдокимова, М. В. Кларіна, О. М. Пехоти, Л. В. Пироженко, Є. І. Пометун, Г. К. Селевко, В. В. Серікова, С. А. Сисоевої, І. С. Якиманскої та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, як технології, що сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті в роботах Б. Г. Ананьева, Л. С. Виготського та ін. Проблемам інтерактивного

спілкування присвячені науковій праці М. М. Богомолової, Б. Ф. Ломова, Р. С. Немова, Л. А. Петровської, Л. І. Уманського тощо. Класифікацію інтерактивних методів навчання пропонують в своїх дослідженнях Т. С. Паніна, Л. Н. Вавилова, Є. Я. Голант.

Аналіз існуючої на сьогодні сучасної наукової літератури, пов'язаної з використанням інтерактивних технологій та методів навчання, демонструє певні розбіжності у визначенні понять „інтерактивна технологія” та „інтерактивний метод”. До того ж недостатньо розробленим залишається питання застосування цих технологій та методів у різних галузях знання, зокрема у дискурсі вивчення іноземних мов. Це обумовило вибір теми та окреслило спектр завдань.

Отже, **метою** нашої статті є теоретичне обґрунтування переваг використання інтерактивних технологій навчання іноземній мові у немовних ВНЗ, розгляд класифікацій інтерактивних технологій і методів вивчення іноземної мови у сучасній теорії та практиці; визначення та аналіз найбільш перспективних педагогічних технологій, що широко застосовуються у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивні технології навчання включають чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи, засоби та форми навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [8, с. 230]. Тобто окремі інтерактивні методи навчання є невід'ємною та складовою частиною тієї чи іншої інтерактивної технології навчання, яку використовує викладач в навчальній роботі. Тому ці два поняття тісно взаємопов'язані між собою.

Інтерактивні технології навчання іноземних мов базуються на особистісно-діяльнісному підході та включають: використання інтерактивних методів навчання, серед яких неситуативні (діалог) та ситуативні (ігрові – імітаційні та неімітаційні, неігрові інтерактивні методи – аналіз ситуацій, аукціон ідей тощо); органічне поєднання у навчальному процесі різних засобів навчання (на електронних і паперових носіях інформації) та інноваційних (дистанційних) і традиційних форм навчання за принципами доцільності їхнього впровадження та взаємного доповнення [4, с. 25-32].

В основі інтерактивного навчання – безпосередній діалог учнів з викладачем, один з одним або з запрошеними людьми. Технологія інтерактивного навчання може бути технологічною характеристикою окремого заняття, кураторського заходу. У той же час в інтерактивному режимі можна проводити серію або всі заняття, семінари. Для того щоб не відставати від вимог часу, відбувається інтенсифікація освітнього процесу на основі впровадження до нього інтерактивних технологій навчання, створення психологічно комфорт-

ного середовища, що забезпечує свободу студентів у виборі освітніх форм і методів.

Оскільки інтерактивні методи є основними складовими інтерактивних технологій навчання, тому ми вважаємо доцільним розглянути їх окремо і більш детально.

Трактування поняття «метод навчання» досить різне, але більшість авторів схильні вважати методи навчання способом організації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. З іншого боку, метод (грецьке “methodos” – буквально «шлях до чогось») – це спосіб досягнення мети; певним чином упорядкована діяльність; засіб пізнання або спосіб відтворення в мисленні предмета, який вивчається [8, с. 235]. У сучасній методиці навчання іноземних мов поняття методу навчання трактується як шлях до поставленої мети. Звідси можемо зробити висновок, що інтерактивні методи навчання – це такий спосіб досягнення дидактичної мети, при якому навчально-пізнавальна діяльність упорядкована на основі інтерактивної моделі навчання.

Що стосується класифікації інтерактивних методів навчання, то в цьому питанні існує також багато різних точок зору. Наприклад, Т. С. Паніна і Л. Н. Вавилова поділяють інтерактивні методи на дискусійні, ігрові, тренінгові [6, с. 11]. Є. Я. Голант уперше класифікує методи навчання залежно від ступеня залучення до навчальної діяльності та поділяє їх на активні й пасивні [8, с. 8].

В своїй статті ми орієнтуємося на класифікацію Коваль Т. І. і Кочубей Н. П., які слідом за Є. Я. Голантом, поділяють методи навчання на пасивні та інтерактивні. До пасивних методів відносимо читання, роботу з літературою та ін. Враховуючи комунікативний підхід та ситуативність навчальної діяльності як основні критерії формування комунікативної компетенції тих, хто навчається, ми вважаємо доцільним поділяти інтерактивні методи навчання на ситуативні і неситуативні. До неситуативних інтерактивних методів відносимо такі методи як діалог, опитування, взаємоопитування тощо. Ситуативні інтерактивні методи представлені двома групами методів: ігрові та неігрові методи. Неігрові методи включають наступні методи: аналіз ситуацій, аукціон ідей, евристична бесіда, презентація, диспути, дебати, форуми, дискусії, „мозковий штурм”, метод „круглого столу”. Серед ігрових ситуативних інтерактивних методів можливо виділити імітаційні (рольові, ділові ігри, метод „інтерв'ю”) і неімітаційні методи (тренінги, обмін знаннями, метод проектів, кейс-метод).

Запропонована класифікація, на нашу думку, відображає основні особливості інтерактивних методів навчання іноземних мов: активність, колективність та ситуативний характер навчальної діяльності; розвиток у тих, хто навчається, рефлексивних умінь, уваги, фантазії, уяви, спостережливості, нестандартного мислення; виховання системності, логічності, критичності й

креативності мислення, а також працездатності, допитливості, пізнавальної самостійності та наполегливості в досягненні поставленої мети.

Розглянемо деякі з цих видів методів більш докладно.

Корисним видом діяльності є створення дискусій іноземною мовою, тематика яких може бути різноманітною. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії, прив'язуючи їх до майбутньої спеціальності студентів та застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику. За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних текстів та статей за професійним спрямуванням. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Для інтерактивних неігрових методів характерним є наявність діалогу, обговорення спору; зіткнення різних думок, позицій, суджень, ідей; обмін досвідом, думками з приводу спірного питання, проблеми. Будь-який дискусійний вид заняття є ефективним у разі наявності в учасників базових знань з проблеми, що обговорюється, та за умови попереднього планування основних етапів і ключових моментів дискусії. На етапі планування дискусії викладач обирає і формулює тему (таким чином, щоб тема містила розбіжні точки зору, протиріччя), планує способи контролю і способи стимулювання активності учасників. Крім того, викладач обирає, яким чином фіксуватимуться запропоновані ідеї, та необхідне для цього обладнання. У ході проведення дискусії роль педагога є важливою і близькою до ролі посередника. Викладач повинен бачити існуючі різні точки зору на проблему, мати власну аргументовану думку, вміти зробити висновки й оцінити досягнення проведеної дискусії.

На заняттях з іноземної мови можна використовувати різні прийоми введення у дискусію:

- 1) пред'явлення проблемної ситуації;
- 2) постановка проблемних питань;
- 3) перегляд відеосюжету;
- 4) рольова презентація ситуації;
- 5) вибір учасниками однієї з кількох представлених точок зору.

Оскільки характерним для дискусії є зіткнення різних точок зору, позицій, дискусія повинна сприяти виникненню альтернативних думок, шляхів вирішення проблеми. Тому викладач має оволодіти „провокаційними” прийомами ведення дискусій, що стимулюють активність студентів. Так, у ході обговорення проблеми викладач може наводити альтернативну точку зору, акцентувати інший підхід. Іншим ефективним прийомом є „доведення до абсурду”, коли викладач погоджується з висловленими твердженнями, а потім робить нелогічний, абсурдний висновок. Прийом „твердження-провокація” – висловлення думки, яке викличе бурхливу реакцію і незгоду учасників дискусії,

що приведе до бажання спростувати висловлювання і викласти іншу точку зору.

Розглянемо докладніше сучасні дискусійні форми, які найбільше відповідають меті формування іншомовної компетенції у говорінні, оволодіння якою необхідно для майбутніх фахівців.

„Мозковий штурм”/метод „колективного мозку” (brainstorming) – вільна форма дискусії, ефективний спосіб швидкого включення усіх членів колективу в обговорення. Викладач повідомляє тему, мету, правила та критерії оцінювання висловлювань. Далі обираються або призначаються експерти і секретар (секретарі), які фіксуватимуть думки учнів.

Викладач повідомляє ситуацію, яку слід обговорити. Наприклад, “Dear students! Soon we’ll celebrate the New Year! What could we do to organize the unforgettable party?” Умовою проведення „мозкового штурму” є доброзичливість викладача, відсутність критики ідей студентів. Кожен студент виступає з короткою діловою пропозицією у довільній формі, будь-які пропозиції фіксуються секретарями (експерти допомагають секретарям стисло сформулювати думку). Педагог підтримує „мозковий штурм” підбадьорюючими й констатуючими репліками. Пропозиції студентів не обговорюються, не критикуються, не оцінюються, лише стисло фіксуються. Схвалюються навіть найоригінальніші ідеї. Студенти можуть комбінувати ідеї інших, змінювати їх, покращувати. Можна відмовитись від власної ідеї, зайняти позицію іншого студента та вдосконалити його ідею. Кожен учень висловлюється багато разів, але час одного виступу – не більше однієї хвилини. На заключному етапі проведення „мозкового штурму” складається відредагований список ідей, всі ідеї оцінюються, аргументуються, обираються найоптимальніші ідеї, оцінюється діяльність „експертів”, „секретарів” і „доповідачів”. Проведення „мозкового штурму” може завершитись групуванням пропозицій, визначенням критеріїв для оцінки кожної групи ідей та укладанням таблиці.

Інша ефективна технологія, що може бути застосована для формування іншомовної компетенції у говорінні, це „круглий стіл”. Така технологія являє собою бесіду, в якій на рівних беруть участь 10-15 учнів. Скерує бесіду за столом ведучий (не обов’язково викладач). Метою „круглого столу” не передбачає повне вирішення проблеми, а, скоріше, є обговоренням, збором інформації, осмисленням, пошуком шляхів визначення проблеми, узгодженням існуючих точок зору. Суттєвою умовою такого виду дискусії є наявність дійсно круглого столу, за яким учасники мають можливість бачити один одного, що стимулює мовленнєву активність, приводить до збільшення кількості висловлювань, заохочує використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести).

Застосування ігор в освітньому процесі сприяє активізації студентів у процесі пізнання, розвитку пізнавального інтересу до матеріалу, що

вивчається, оволодіння знаннями, вміннями та навичками з дисциплін. Вони сприяють створенню позитивної психологічної атмосфери в колективі. У грі закладені величезні виховні можливості, використання ігор сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, розвитку комунікативних здібностей, виробленню навичок роботи в малих групах, формуванню умінь самостійного мислення, формуванню терпимого відношення до слів, думок, дій інших, студенти отримують практичний досвід діяльності у різних ситуаціях тощо.

Зараз набуває поширення поняття „симуляції” або „імітації”. В імітаційних іграх спостерігається копіювання, відтворення, імітація явищ навколишньої дійсності, подій, що представлені у вигляді певних дій. Симуляції є більш складними іграми, що представляють собою в спрощеному варіанті діяльність громадських, соціальних інститутів.

Рольова гра – процес, у якому учасникам пропонується „зіграти” іншу людину в уявній ситуації. Учасники рольових ігор можуть виконувати різноманітні ролі, при цьому їхнім завданням є вирішення проблемної ситуації. Саме серії проблемних завдань відкривають можливості використання іноземної мови для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції. Створюючи проблемні ситуації, викладачеві слід слідкувати, щоб завдання відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, подавали проблему під несподіваним кутом зору, а також були пов’язані з темою заняття, текстом, який вони читали, граматику, яку вони опрацьовували. Виконуючи такі завдання, студенти можуть практично осмислити інформацію, подану в тексті, активізувати лексичний та граматичний матеріали.

Ділова гра передбачає розподіл ролей між учасниками гри та виконання ними певних ролей, з відображенням функціональних прав і обов’язків кожного представника ігрової групи, як би ділові стосунки склалися в реальних умовах. Ділові ігри відрізняються тим, що в їхньому сюжеті зазвичай стикаються різні інтереси сторін з обов’язковим знаходженням компромісу, оптимального рішення після закінчення гри. Застосування інтерактивних технологій ситуативного моделювання вимагає від викладача попередньої чіткої, ретельної підготовки, оскільки він встановлює цільову необхідність застосування тієї чи іншої гри в навчальному процесі. Тобто необхідно чітко продумати, з якою метою буде використана гра, визначити освітні, виховні, розвиваючі цілі і кінцеві результати її застосування. Важливим моментом є вміння зацікавити студентів майбутньою ігровою діяльністю, спонукати їх до

виконання ролей. Викладачеві треба продумати, яким способом студенти будуть введені в тему, в ситуацію, яким чином буде підкріплюватися їх мотиваційний стан, які будуть правила гри, або визначені ролі. Важливим є вміння спрогнозувати хід розвитку гри, визначити зміст навчального матеріалу, те, яким чином при необхідності буде поповнюватися відсутня інформація, яка необхідна для вирішення проблеми.

Метод „інтерв'ю” – своєрідний діловий діалог, який проводиться з метою отримання оперативної, особистісної, емоційної інформації з проблеми. Для організації інтерв'ю обираються „інтерв'юери” („журналісти”) та „видатні люди”. „Інтерв'юери” готують запитання, а „видатні люди” – біографії, особливості професії. По закінченні „інтерв'ю” „інтерв'юери” повідомляють аудиторії, про що вони дізналися. Інший варіант такого методу – „телевізійне інтерв'ю”, де „журналіст” і „запрошений” ведуть бесіду, за якою слідує решта студентів групи. З метою успішного застосування даної технології учні мають оволодіти вміннями ставити запитання, оскільки саме запитання підтримують динаміку інтерв'ю.

Розглянемо метод проектів та кейс-метод, які відносяться до неімітаційних методів. Є.С. Полат відзначав, що метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності [7, с. 127].

У проектній роботі студенти залучаються до створеної педагогом пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології у вивченні іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші студенти можуть проявити себе тут в повній мірі, виконуючи посильні для них завдання, і, в результаті, кожен студент робить свій внесок у створення проекту.

Кейс-метод (case-study) – техніка навчання, яка використовує опис реальних ситуацій (професійних, економічних, соціальних). Кейс-метод передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльнісного, практико-орієнтованого щодо реальної діяльності підходу. Це один з найбільш випробуваних у практиці метод навчання навичкам прийняття рішень та вирішення проблем. Мета цього методу – навчити слухачів аналізувати інформацію, ви-

являти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій [5, с.91]. Студентам пропонується конкретна реальна ситуація (case), викладена письмово, яку вони мають проаналізувати, розібратися в суті проблеми, запропонувати варіанти вирішення проблеми, вибрати найкращий варіант. Тому кейс-метод можна вважати складним багатоаспектним методом навчання, який включає як дослідну, так і аналітичну діяльність.

Однією з основних завдань викладача, який використовує кейс-метод, є залучення студентів до аналізу, обговорення та вирішення проблем. Для цього дуже важливо виконання двох умов: матеріал кейса повинен представляти для студентів професійний інтерес і передбачати можливість особистого вкладу студента в свою освіту і в освіту своєї „команди”. Цікавий матеріал і можливість застосування професійних знань стимулює участь в дискусії. Бажання вирішити проблему спонукає студентів не просто прочитати кейс, але ретельно його вивчити, опанувати фактами і деталями. В ході такого вивчення відбувається оволодіння новою лексику, ідіомами, новими синтаксичними структурами, які багаторазово зустрічаються в тексті. Крім того, необхідність виступу перед членами групи з обґрунтуванням своєї думки на нерідній мові, змушує студентів ретельно готувати і логічно вибудовувати свої висловлювання. Професійне знання і впевненість у здатності позитивно вирішити проблему, що стоїть перед групою, є додатковим стимулом для оволодіння комунікативними вміннями на іноземній мові. Апробування своїх комунікативних здібностей в ході дискусії дає можливість кожному учаснику виявити свої слабкі сторони і стимулює бажання працювати в напрямку вдосконалення знань з іноземної мови.

Висновки: Інтерактивні методи навчання іноземній мові спрямовані на розвиток культури спілкування і формування особистості, яка володіє креативним та аксиологічним потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації. Застосування сучасних інтерактивних методів навчання дає можливість вилучити із навчально-виховного процесу малоефективні способи передачі знань, сприяє формуванню іноземної комунікативної компетенції у говорінні у студентів немовних ВНЗ, а також забезпечує впровадження системно-діяльнісного підходу та реалізацію особистісно-орієнтованого навчання.

Список літератури: 1. *Безпалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогіка, 1989. 2. *Бобохуджаев Ш. И., Юлдашев З. Ю.* Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. – Ташкент. – 2006. – 88 с. 3. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике. – М., 1996. 4. *Коваль Т. І., Кочубей Н. П.* Інтерактивні технології навчання іноземних мов / Т. І. Коваль, Н. П. Кочубей//Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого- педагогічні науки. –

2011. – № 7. – С. 25-37. 5. Ломанова Ю. В, Лавренко В. Н. Интерактивные методы обучения иностранному языку // Прометей. 2007. – № 8. – С. 91. 6. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 176 с. 7. Полат Е. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. Автореф. докт. диссертат. – М., 1989. – 167 с. 8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. пос. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с. 9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Уч. пос. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

Bibliography (transliterated): 1. Bezpalko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. – M.: Pedagogika, 1989. 2. Bobohudzaev Sh. I., Yuldashev Z. Yu. Innovatsionnyie metody obucheniya: osobennosti keys-stadi metoda obucheniya i puti ego prakticheskogo ispolzovaniya. – Tashkent. – 2006. – 88 s. 3. Klarin M. V. Innovatsii v mirovoy pedagogike. – M., 1996. 4. Koval T. I., Kochubey N. P. Interaktivni tehnologii navchannya Inozemnih mov / T. I. Koval, N. P. Kochubey//NaukovI zapiski NDU Im. M. Gogolya. Psihologo- pedagogIchnI nauki. – 2011. – # 7. – S. 25-37. 5. Lomanova Yu. V, Lavrenko V. N. Interaktivnyie metody obucheniya inostrannomu yazyiku // Prometey. 2007. – # 8. – S. 91. 6. Panina T. S. Sovremennyye sposobyi aktivizatsii obucheniya / T. S. Panina, L. N. Vavilova. – M. : Izd. tsentr “Akademiya”, 2008. – 176 s. 7. Polat E. S. Teoreticheskie osnovyi sostavlениya i ispolzovaniya sistemyi sredstv obucheniya inostrannomu yazyiku dlya sredney obshchobrazovatelnoy shkolyi. Avtoref. dokt. dissertats. – M., 1989. – 167 с. 8. Pometun O. I. Suchasniy urok. Interaktivni tehnologii navchannya : Nauk.-metod. pos. / O. I. Pometun, L. V. Pirozhenko. – K.: Vidavnitstvo A.S.K., 2004. – 192 s. 9. Selevko G. K. Sovremennyye obrazovatelnyie tehnologii: Uch. pos. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 255 s.

К.В. Свящук, Н.В. Серода

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ВНЗ

У статті розглянуто трактування понять „інтерактивні технології” та „інтерактивні методи” навчання іноземних мов, а також стан проблеми у сучасній теорії та практиці педагогіки вищої школи. Наведено класифікації інтерактивних технологій і методів навчання іноземної мови, які широко застосовуються у навчальному процесі.

Е.А. Свящук, Н.В. Серода

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗах

В статті розглянуті трактування понять «інтерактивні технології» і «інтерактивні методи» навчання іноземним мовам, а також стан проблеми в сучасній теорії і практиці педагогіки вищої школи. Приведені класифікації інтерактивних технологій і методів навчання іноземній мові, які широко застосовуються в навчальному процесі.

K. Svyashchuk, N. Sereda

PECULIARITIES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NONLINGUISTIC UNIVERSITIES

The article deals with the interpretation of the concepts of "interactive technology" and "interactive methods" of teaching foreign languages and state of the problem in modern theory and practice of teaching at higher educational institutions. The article shows the classification of interactive technologies and methods of teaching foreign languages that are widely used in educational process is provided.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2012

УДК 378

*Бурдак О.О.,
м. Харків, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Стрімка інформатизація суспільства вимагає створення умов для задоволення інформаційних потреб усіх учасників освітнього процесу (студентів, педагогів, співробітників ВНЗ), розвитку їх інтелектуального потенціалу, самореалізації та самовдосконалення, забезпечення підготовки до повноцінної професійної діяльності та життя в інформаційному суспільстві. А це можливо за умови використання комп'ютерних технологій в освітній галузі. Поряд з певними успіхами процес інформатизації вищої освіти в Україні виявив цілий комплекс проблем, питань, що потребують вирішення.

Перехід до нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними — складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем.

До числа найневідкладніших проблем можна віднести:

- розробку способів використання засобів навчання, які б забезпечували активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвиток їх самостійності;
- визначення педагогічне доцільних і обґрунтованих пропорцій між комп'ютерно-орієнтованими і традиційними формами навчання;
- формулювання та перевірку психолого-педагогічних вимог до педагогічних програмних засобів на всіх етапах навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні вже накопичено значний досвід використання сучасних ІКТ в навчальному процесі школи та вузу, який відображений в роботах Н. В. Апатова, Р.С. Гуревича, А. П. Єршова, Н. И. Жалдака, Т. Б. Захарова, В. И. Клочко, В. М. Монахова, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, В. Г. Разумовського, О.Христіанінова та інших. В працях зазначених дослідників наведені концепції, рекомендації, висновки стосовно використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі загальноосвітньої школи та вищих навчальних закладів.

Але все ж таки серед дослідників немає усталеного погляду щодо можливостей використання комп'ютерно-орієнтованих засобів в освітньому процесі вищої школи, що і зумовило теми даної статті.

Мета статті - дослідити особливості використання комп'ютерно-орієнтованих засобів у навчальний процес вищої школи.

На думку Р. Гуревича, М.Жалдака, О.Христіанінова процес навчання у вищій школі в усіх аспектах і структурі вимагає компетентного впровадження педагогами нових досягнень науки, техніки і технологій у навчальний процес.

Як зазначає О.Христіанінов [4], упровадження комп'ютера у навчальний процес не тільки звільняє викладача від рутинної роботи з організації навчального процесу, а й надає змогу створити багатий довідковий та ілюстративний матеріал, поданий у найрізноманітніших формах, як-то, текст, графіка, анімація, звукові й відеоелементи. Інтерактивні комп'ютерні програми активізують усі види діяльності людини: розумову, мовленнєву, фізичну, перцептивну, що прискорює процес засвоєння матеріалу. Отже, застосування мультимедійних засобів і технологій дає змогу побудувати таку схему навчання, в якій доречно поєднання звичайних і комп'ютерних форм організації навчального процесу, створює нову якість передавання й засвоєння системи знань.

Правильне врахування закономірностей навчально-пізнавальної діяльності є основою сформованої на базі багатовікового досвіду системи методів, засобів, організаційних форм, прийомів навчання та виховання. Інформаційні технології навчання (ІТН) можуть бути ефективними тільки тоді, коли вони органічно вписуватимуться у традиційну систему навчання. Основною і необхідною складовою ІТН є педагогічні програмні засоби (ППЗ) або програмні засоби навчально-виховного призначення (ПЗВП). До комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання можна віднести не тільки власне програмні за-

соби різноманітного призначення, а й інші засоби навчання, застосування яких поєднується з використанням обчислювальної техніки, зокрема і паперові навчальні посібники. До ПЗНП умовно можна віднести, окрім власне програмних засобів навчального призначення, відеоматеріали, аудіоматеріали, гіпертекстові і гіпермедійні системи навчального призначення тощо.

Концепція інформатизації навчального процесу [5], заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес ПЗНП, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання, з сучасними інформаційними технологіями, що зрештою веде до поліпшення результатів навчання.

Досвід викладачів, які застосовують комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання свідчить, що найефективнішою формою використання ППЗ у навчальному процесі є їх включення до складу програмно-методичних комплексів (ПМК), тобто використання програмних засобів разом із супроводжуваними друкованими матеріалами [1].

В основу використання засобів сучасних ІКТ в навчальному процесі, як і будь-яких традиційних засобів і систем навчання, повинні бути покладені загально визнані дидактичні принципи навчання. До них відносяться: *принцип єдності навчання, виховання і розвитку: принципи науковості і систематичності: свідомості і творчої активності студентів у навчанні; принцип наочності, принцип міцності засвоєння знань, формування умінь і навичок; принцип диференційованого підходу до навчання кожного студента за умов колективної роботи класу; принцип розвиваючого навчання*[3]. Конкретизуючи вимоги до навчального процесу, організованого з використанням ІКТ, можна виділити як основні наступні принципи:

Принцип науковості

До змісту навчання слід включати тільки вірогідні наукові знання у формі, яка відповідає науковій адекватності, але не може трактуватись інакше, ніж прийнято у відповідній галузі науки, фундаментальні проблеми сучасної науки, відомості про основні наукові факти, закони певної предметної галузі та способи, якими ці факти встановлено. Отже і відтворення навчального матеріалу, в тому числі з використанням засобів ІКТ, повинне бути адекватними науковому знанню і одночасно доступними для розуміння студентами. Способи подання навчального матеріалу повинні відповідати сучасним науковим методам пізнання. Такими є методи моделювання (фізичне, натурне, математичне, інформаційне), методи системного аналізу, які сприяють найбільш глибокому пізнанню об'єктів і явищ реального світу.

Принцип наочності

Розуміння принципу наочності потребує точного визначення тих дій, які необхідно виконати з предметами і засобами діяльності. На основі цього

принципу можна сформулювати вимоги до програмних засобів та комп'ютеризованих систем навчання:

- у засобі слід використовувати тільки таку модель об'єкту вивчення, яка максимально сприяє реалізації мети навчання;
- модель, за допомогою якої можна виділити і розмежувати суттєві ознаки об'єкту вивчення, зв'язки і відношення між його складовими, проявами досліджуваних явищ та їх причинно-наслідкову сутність;
- суттєві для аналізу різноманітних явищ прояви цих явищ та елементи моделі об'єкту вивчення повинні бути акцентовані).

Найважливіша перевага комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання полягає у тому, що за умов використання педагогічних програмних засобів типу діяльнісних середовищ студенти не тільки споглядають явища; моделі явищ (об'єкти вивчення), а й здійснюють перетворюючу діяльність з цими об'єктами, вони не є пасивними спостерігачами досліджуваних процесів і явищ, оскільки активно впливають на їх перебіг, при цьому навчально-пізнавальна діяльність набуває дослідницького, творчого характеру.

З використанням ІКТ з'являється можливість не тільки запропонувати, показати студентам модель об'єкта вивчення, а й організувати діяльність студентів щодо її перетворення. Ефективність навчання підвищується тоді, коли студенти самостійно будують моделі, а не тільки споглядають їх у готовому вигляді. Займаючись створенням та аналізом наочних моделей, студенти можуть індивідуально або у невеликих групах проходити етапи наукового пізнання - виконувати декомпозицію системи, аналіз її складових, виділення суттєвих об'єктів та суттєвих ознак об'єкта.

Програмні засоби навчального призначення мають відповідати й вимогам педагогічної доцільності і виправданості їх застосування, які полягають у тому, що програмний засіб слід наповнювати таким змістом, який найбільш ефективно може бути засвоєний тільки за допомогою комп'ютера, і використовувати лише тоді, коли це дає незаперечний педагогічний ефект.

Принцип систематичності й послідовності

Систематичність подання навчального матеріалу передбачає забезпечення передумов для створення студентом особистісної моделі знань, яка повинна бути внутрішньо несуперечливою системою, відповідати меті навчання. У змісті цього принципу доцільно виділяти новин компонент — спосіб реалізації навчальних дій, у ході виконання яких засвоюються знання. Для того, щоб в студентів з самого початку склалась система уявлень про діяльність, яку слід виконати: необхідно на початку навчання дати загальні установки; створити орієнтувальну основу дій. Зміст навчального предмета і використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання повинні відображати логіку науки адекватно до її сучасного стану, відображати логіку системного розкриття сутності об'єктів і явищ дійсності; які вивчаються.

Принцип активного залучення всіх студентів до навчального процесу

Активність навчальної діяльності, як правило, визначається усвідомленістю цілей навчання (ближніх і віддалених), тому під час розробки і використання нових інформаційних технологій навчання слід до структури навчальної комп'ютерної програми вводити орієнтувальний компонент діяльності, який повинен поєднувати два види знань:

- знання мети діяльності, її предмета, знання засобів та основних етапів здійснення дії;
- знання, необхідні для успішної роботи з програмою: означення понять, теорема, закони, формули, правила, довідково-інформаційні дані.

Принцип індивідуалізації, індивідуального підходу у навчанні

Під час добору методики подання та перевірки засвоєння предметних знань і вмінь студентів необхідно враховувати мотиваційні аспекти індивідуально-особистісні, психофізіологічні особливості кожного студента. Важливим є також забезпечення визначення і наступного врахування індивідуального початкового рівня, тобто визначення обсягу та глибини засвоєння опорних знань, сформованої відповідних умінь, стійкості навичок.

Індивідуалізація навчання на основі НІТН може бути забезпечена при рефлексивному управлінні навчальною діяльністю. Для розв'язування цієї проблеми комп'ютерні програми повинні задовольняти наступні вимоги:

- використовуючи комп'ютерно-орієнтовану систему навчання, слід враховувати індивідуальні особливості студента, істотні для досягнення навчальної мети, причому не тільки найближчої а й віддаленої;
- використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання повинне забезпечувати врахування ситуативних індивідуальних особливостей студентів;
- у процесі накопичування даних про особливості конкретного студента необхідно передбачати послідовне уточнення моделі студента, на основі якої відбувається управління пізнавальною діяльністю.

Принцип доступності

Комп'ютерні програмні засоби повинні відповідати рівню знань, умінь і навичок користувача, меті навчання, віковим особливостям студентів.

Принцип доступності пов'язаний з принципами систематичності і послідовності, оскільки тільки ті знання, які подаються у строгій послідовності, з дотриманням вимог систематичності, стають доступними для сприйняття і засвоєння.

Розглянемо найбільш прості комп'ютерно-орієнтовані засоби до яких має вільний доступ кожен користувач, що має комп'ютер.

Програма Microsoft Word дозволяє вводити, редагувати, формувати, естетично оформляти текст і грамотно розміщувати його на сторінці. За допомогою цієї програми можна вставляти в документ малюнки, автофігури, формули, таблиці, діаграми, схеми, а також автоматично виправляти орфографічні

та граматичні помилки, добирати синоніми, використовувати гіперпосилання. Крім того, MS Word дозволяє зберігати електронний документ у форматі веб-сторінки.

Програма Microsoft Excel є потужним програмним засобом для роботи з таблицями даних, що дозволяє впорядковувати, аналізувати і графічно представляти різноманітні види даних, а також дає можливість автоматичного їх обчислення. Наприклад, доречним є застосування зазначеної програми для ведення журналу успішності учнів, оскільки вона дозволяє в будь-який момент підрахувати середньоарифметичну оцінку групи, побудувати діаграми, графіки досягнень тих, хто навчається. Одним з аспектів застосування цієї програми у навчальному процесі освітніх закладів є також створення тестів для поточного, проміжного та підсумкового контролю знань і вмінь учнів або студентів.

Програма Microsoft Publisher надає можливість створення різноманітних публікацій: інформаційних бюлетенів, буклетів, журналів, оголошень, листівок, плакатів, власних веб-сайтів, а також редагування малюнків, фотографій та ін.

Програма Microsoft PowerPoint призначена для створення та показу мультимедійних презентацій. За допомогою їх можна демонструвати різноманітні ілюстрації, фото- і відеоматеріали, портрети, історичні документи, механізми і явища. MS PowerPoint надає користувачу все необхідне для створення презентації - потужні функції роботи з текстом, включаючи окреслення контуру тексту, засоби для малювання, побудови діаграм, широкий набір стандартних ілюстрацій і таке інше.

Як зазначає О.Христіанінов [4], за допомогою цієї програми можна створювати презентації досліджуваного матеріалу. Однією з переваг таких навчальних презентацій є можливість створення на їхній основі навчальних засобів, які дозволяють поєднати кращі риси модульної побудови навчально-методичного комплексу дисципліни і мультимедійну ефективність його використання в навчальному процесі. Комп'ютерна презентація є новим інструментом у роботі викладача. Вона дає змогу створювати більш наочні й інформаційно насичені лекції і викладати ефективніше навчальні дисципліни.

Програми Mira Scan та Fine Reader дозволяють сканувати тексти, малюнки, будь-які графічні об'єкти, які можна вставити в документ, який створюється. Це вирішує проблему набору текстової інформації вручну і розмноження ілюстративного матеріалу, отже, вивільняє у вчителя багато часу та надає йому нових можливостей при підготовці до заняття.

Програми Internet Explorer призначена для пошуку інформації у мережі Інтернет, Електронна пошта Outlook Express, E-mail, а також ICQ і т.п. найбільшого свого застосування може знайти у таких освітніх програмах, де виникає необхідність: 1) швидкого спілкування з людьми без фізичного пересування; 2) розвитку навичок колективної роботи; 3) обміну з колегами ідеями, дос-

відом, даними або результатами; 4) консультацій зі спеціалістами, експертами різних рівнів; 5) безпаперового обміну поштовими відправленнями.

Висновки. Отже, проведений нами аналіз у рамках певної теми дозволяє дійти таких висновків. Враховуючи вимоги до сучасного рівня інформаційної культури майбутнього фахівця, стає необхідним використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у підготовці студентів. Постає питання удосконалення навчальних дисциплін та створення електронного дидактичного забезпечення, вибору оптимальних вже створених чи розробку власних комп'ютерно-орієнтованих засобів, компонування матеріалів у електронний навчальний комплекс з певної дисципліни. При цьому комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання повинні відповідати вимогам:

- комп'ютерні засоби навчання повинні створюватися на основі предметного змісту і відповідно до програм навчальних курсів;
- інформаційно-комунікаційні технології навчання повинні органічно вписуватись у процес навчання, виступати як засоби колективної і самостійної діяльності учасників цього процесу;
- комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання повинні розроблятися і використовуватися з урахуванням вікових особливостей суб'єктів навчання;
- комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання повинні задовольняти психолого-педагогічні, ергономічні дидактичні вимоги, створюватися на основі сучасних досягнень педагогічної науки;
- комп'ютерні програмні засоби слід супроводжувати докладним методичним забезпеченням та пройти відповідні випробовування;
- комп'ютерні засоби навчання повинні легко адаптуватися до різноманітних конфігурацій обчислювальної техніки, а також відповідати рівню знань, умінь і навичок користувача, меті навчання, віковим особливостям студентів.

Доцільно проводити дослідження в напрямку систематизації та узагальнення правильних педагогічне доцільних і обґрунтованих пропорцій між комп'ютерно-орієнтованими і традиційними формами навчання у педагогічному процесі навчальних закладів.

Список літератури: 1. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики/ Жалдак М.І., Лапінський В.В, Шут М.І. Посібник для вчителів. – К.: – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с. 2. Концептуальні засади інформатизації підготовки гуманітарно-технічної еліти / Р. С Гуревич, А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Другі Кримські пед. читання: 36. наук, пр./ Нац. техн. ун-т "ХПІ"; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. - Х., 2002.-Вип. 4.-С 209-216. 3. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / Лозова В.І., Троцько Г.В. : Навч. посібник – Х., 1997. – 338 с. 4. Христіанінов О.М. Концептуальні підходи до створення і застосування комп'ютерних презентацій навчального призначення / О.М.Христіанінов // Інфор-

матика та інформаційні технології в навчальних закладах. - 2006. - № 2. - С 59-69. 5. Законом України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 4 лютого 1998 року N 75/98-ВР - Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/law2/main.cgi?nreg=75%2F98-%E2%F0&key=4/UMfPEGznhheyB.ZitusiN3HI4aUs80msh8Ie6>

Bibliography (transliterated): 1. Zhaldak M.I. Komp'yuterno-orientovani zasobi navchannya matematiki, fiziki, Informatiki/ Zhaldak M.I., Lapinskiy V.V, Shut M.I. Poslbnik dlya vchitel'iv. – K.: – NPU ImenI M.P.Dragomanova. – 2004. – 182 s. 2. Kontseptualni zasady Informatizatsiyi pldgotovki gumanitarno-tehnichnoyi eliti / R. S Gurevich, A. M. Kolomiets, D. I. Kolomiets // Problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi eliti: Drugi Krimski ped. chitannya: 36. nauk, pr./ Nats. tehn. un-t "HPI"; In-t pedagogiki i psihologiyi prof. osviti. - X., 2002.-Vip. 4.-S 209-216. 3. Lozova V.I. Teoretichni osnovi viovannya i navchannya / Lozova V.I., Trotsko G.V. : Navch. poslbnik – H., 1997. – 338 s. 4. Hristianinov O.M. Kontseptualni pidhodi do stvorennya i zastosuvannya komp'yuternih prezentatsiy navchalnogo priznachennya / O.M.Hristianinov // Informatika ta Informatsiyini tehnologiyi v navchalnih zakladah. - 2006. - # 2. - S 59-69. 5. Zakonom UkraYini «Pro Kontseptsiyu Natsionalnoyi programi Informatizatsiyi» vId 4 lyutogo 1998 roku N 75/98-VR - Rezhim dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/law2/main.cgi?nreg=75%2F98-%E2%F0&key=4/UMfPEGznhheyB.ZitusiN3HI4aUs80msh8Ie6>

О.О. Бурдак

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розглянуто основні аспекти застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Висвітлено вимоги до комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Запропоновано перелік з короткою характеристикою деяких найпростіших комп'ютерно-орієнтованих засобів для створення електронних навчальних матеріалів.

О.О. Бурдак

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Рассмотрены основные аспекты применения компьютерно-ориентированных средств обучения. Отражены требования к компьютерно-ориентированным средствам обучения. Предложен перечень с короткой характеристикой некоторых самых простых компьютерно-ориентированных средств для создания электронных учебных материалов.

O. Burdak

**THE USE COMPUTER-ORIENTED FACILITIES OF STUDIES IN
THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL**

The basic aspects of computer-oriented teaching methods. Clarifies the requirements for computer-oriented teaching methods. A short list of some characteristic of the simplest computer-oriented tools for creating e-learning materials.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2012

УДК 378.147.88

*Стебльова К.К.
м. Харків, Україна*

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗА ДОПО-
МОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Актуальність цієї теми впливає з необхідності активізувати самостійну роботу студентів, визначити основні дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови на різних етапах навчального процесу в економічному ВНЗ, виявити дидактичні умови впровадження її інформаційно-дидактичного забезпечення, опрацювати дидактико-методичні матеріали для забезпечення такої роботи студентів економічних спеціальностей, які вивчають іноземну мову.

Об'єкт дослідження – самостійна робота студентів з іноземної мови в економічному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – дидактичні засади організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов.

Мета даної статті – розглянути специфіку і проблеми організації самостійної роботи студентів та визначити ефективні методи її організації засобами інформаційних технологій навчання з урахуванням вимог та умов сучасного суспільства, розкрити методи ефективної організації самостійної роботи студентів як цілісної системи освітнього середовища.

Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки і техніки, розширення ділових та культурних зв'язків з науковими, економічними колами в міжнародному масштабі змушують переглянути вимоги, що пред'являються до висококваліфікованого фахівця. Особливу значимість здобувають уміння поєднувати професійні знання і вміння з комп'ютерною грамотністю і з високим рівнем володіння іноземною мовою.

Зростає необхідність вивчати іноземну мову з орієнтацією на її практичне застосування у побутовому та професійному спілкуванні. Основний напрям розв'язання проблеми поліпшення мовної підготовки студентів немовно-

го ВНЗ, майбутніх фахівців у різних галузях науки, економіки, освіти — це розвиток самостійності студентів, вдосконалення організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови, поліпшення її методичного забезпечення, впровадження нових інформаційних і педагогічних технологій. формування самостійності є основною метою навчального процесу у вищій школі.

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів в умовах залучення до процесу пізнання інформаційних та телекомунікаційних комп'ютерних технологій, які формують навички самоорганізації та самоосвіти.

Актуальність проблеми опанування студентами методів самостійної роботи зумовлена тим, що в період навчання в ВНЗ закладаються основи професіоналізму, формуються вміння самостійної професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблему самостійної роботи та методів її організації вивчено в працях багатьох дослідників. Отже, в працях Л. С. Виготського, І. Я. Лернера, Н. Ф. Талізінї, Л. В. Жарова та інших, розкрито поняття «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність». Залучення інформаційних технологій у процес навчання розглядається також в роботах Б. С. Гершунського, Є. П. Полат; дидактичним та психолого-педагогічним проблемам використання комп'ютерних технологій в процесі навчання присвячені роботи Є. А. Бараханової, Є. І. Машбіц, Є. Д. Нелунової та інших.

Необхідність пошуку нових підходів щодо організації самостійної роботи студентів у сучасних умовах, де інформаційні технології є невід'ємною частиною, пов'язана з розв'язанням наступних протиріч:

- між динамічним розвитком інформаційних технологій, засобів дидактичного супроводження та збереженням традиційних моделей навчання;
- між потребами в опануванні способами моделювання навчання з застосуванням інформаційних технологій і відсутністю реалізації процесів системних технологій.

Формування висококваліфікованого спеціаліста в сучасних умовах неможливе без залучення студентів до самостійної роботи, яка характеризується як цілеспрямована сукупність суб'єктних дій студента під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу навчального процесу. Самостійність – це інтегральна якість особистості, яка визначає її можливості здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття "самостійна робота студентів". О.М.Алексюк, А..А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий, В.А.Козаков визначають самостійну роботу

як «будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання дидактичної мети в спеціально відведений для цього час.»

Самостійна робота є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так й позааудиторних занять, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом [1, с. 65]. У контексті сучасної парадигми навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів та дозволяє розглядати знання як об'єкт власної діяльності студента. Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та активності, являється залученням суб'єкта до творчої діяльності.

Самостійна робота у ВНЗ передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці, повторення матеріалу. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку та характеру завдань у даному виді самостійної роботи і авжеж результатів її виконання [2, с. 15].

Таке розуміння сутності самостійної роботи дозволяє враховувати зовнішню та внутрішню сторони цього поняття. З одного боку, самостійна робота розглядається як педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, з іншого боку, – це специфічна форма навчально-наукового пізнання.

У сучасних умовах інформатизації суспільства та педагогічної системи проблема самостійності виходить на суттєво новий рівень. Аналіз досліджень з проблеми використання інформаційних технологій у навчанні студентів дозволяє визначити основні напрями активного застосування інформаційних технологій у навчальному середовищі:

- розширення можливостей підвищення якості освіти, відкриття нових можливостей розвитку мислення студентів, підбір індивідуальних способів отримання знань шляхом самостійної роботи за допомогою комп'ютера, реалізація важливих функцій використання інформаційних технологій як фактора зближення сфери освіти з реальним світом (Г. А. Бордовський, І. Б. Горбунова, А. С. Кондратьєв);
- організація навчання на основі поєднання традиційних та сучасних методів навчання, педагогічних та інформаційних технологій навчання, що пов'язано зі створенням єдиного інформаційного освітнього та інформаційного середовища (Є. С. Полат, В. А. Смірнов);
- розвиток самостійності студентів на основі засобів інтерактивних технологій навчання та інформаційних технологій (В. В. Лаптев).

Поняття інформаційні технології – це система сукупності методів засвоєння знань і способів діяльності на основі взаємодії викладача, студента

та засобів інформаційно-комунікативних технологій, спрямованих на досягнення результату навчального процесу. Аналіз вивченої літератури та узагальнення практики дозволяють визначити дидактичні можливості інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів:

- забезпечення гнучкості навчального процесу за допомогою варіативності, зміни змісту і методів навчання, форм організації навчальних занять, поєднання різних методик навчання для студентів різного рівня підготовки;
- варіювання складності завдань, об'єму завдань та темпу їх виконання;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів за рахунок ігрового навчання, моделювання якісно нового типу візуалізації навчального матеріалу, як реальних, так і віртуальних об'єктів, процесів та явищ;
- посилення мотивації і пізнавального інтересу студентів у навчанні за рахунок новизни методів навчання, можливості індивідуалізації навчання, реалізації технічних можливостей комп'ютера, забезпечення позитивного емоційного фону навчання;
- організація гнучкого управління навчальним процесом на основі здійснення педагогічної корекції і безперервного зворотного зв'язку, якісні зміни контролю навчальної діяльності – це здійснення контролю з діагностикою, зворотнім зв'язком і оцінюванням етапів, надання контролю характеристик систематичності й об'єктивності.

Під час організації самостійної роботи студентів у контексті використання інформаційних технологій (ІКТ) ми спираємося на наступні підходи: диференційний, системний та структурно-функціонального зв'язку.

Диференційний підхід щодо застосування інформаційно-комунікативних технологій у навчанні дозволяє розширити доступність навчання, відбувається зміна якості навчання, засвоєння нових технологій, використання додаткових ресурсів навчання та відбувається посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі. Об'єктивна необхідність у системному підході в організації самостійної роботи студентів характеризує активне використання інформаційних технологій як ефективні методи, що забезпечують системність та структурно-функціональну зв'язність навчального матеріалу.

Усі сучасні освітні технології спрямовані на те, щоб привчити студента працювати самостійно, так як саме ця якість дає можливість успішно адаптуватися в умовах швидкозмінного суспільства. Головну роль в організації самостійної роботи студентів мають саме ті інформаційні технології, які відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають можливості для набуття та закріплення навичок, дозволяють реалізувати нові методи навчання .

Інформаційні технології в освіті – це не просто засоби навчання, а й якісно нові технології в підготовці конкурентоздатних фахівців. Вони дозволяють істотно розширити творчий потенціал студентів, виходячи за рамки традиційної моделі навчання. Вміння вчитися самостійно набувається з застосуванням електронних навчальних матеріалів, освітніх баз даних, комп'ютерних навчальних програм, систем тестування. Навчити студентів користуватися можливостями самостійної роботи з урахуванням інформаційних технологій – це складний і тривалий процес.

У дидактиці зазначено, що розвиток самостійності відбувається безперервно, від початкового до вищого рівнів самостійності – творчого рівня самостійності. Проста репродуктивна самостійність – це відтворення, яке характеризується виконанням студентами завдань, які вимагають відтворення набутих знань. Під творчою самостійністю розуміють таку діяльність, у результаті якої самостійно відкривають щось нове, нетривіальне.

Самостійну роботу студентів при вивченні дисциплін навчального плану у ВНЗ з використанням інформаційних технологій можна організувати як систему:

- роботи з електронними виданнями в бібліотеці, підготовки до практичних занять;
- виконання індивідуальних завдань на основі використання інформаційних технологій;
- поточної атестації за допомогою електронного тестування;
- використання освітніх сайтів та автоматизованих навчальних програмних засобів.

Значне місце в самостійній роботі студентів займає використання Інтернет-технологій для ефективного пошуку інформації. Доступність великої кількості електронних статей, довідкової літератури, електронних навчально-методичних розробок, які викладено на сайтах університетів, безумовно розширюють творчий потенціал студентів за умов, якщо вони вміють творчо працювати з добутою інформацією. Окрім знання методів пошуку студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації [3, с. 105].

Важливим для професійної освіти є навчити студента опанувати нову професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. В зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (госаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, його узагальнення, порівняння, аналіз, класифікація.

Інша важлива проблема студентів – відбір необхідної інформації в мережі. Часто перед студентами постає проблема відсутності розуміння ступеню необхідності інформації та можливостей її застосування, отже, відбір

необхідної інформації в мережі та оцінка її якості здебільше стає обов'язковим предметом навчання в рамках будь-якої навчальної програми.

Таким чином, головна проблема використання інформаційних технологій – це відбір й застосування дійсно цінної інформації з нескінченного інформаційного потоку, тобто отримання знань з інформації, орієнтуватися в інформаційному середовищі, яке швидко розширюється.

Застосування електронного підручника значно полегшує організацію самостійної роботи студентів. Електронний підручник – це носій наукового змісту навчальної дисципліни, якій відповідає меті професійної підготовки майбутніх фахівців. Він повинен максимально полегшити розуміння та активне запам'ятовування істотних понять, тверджень та прикладів, залучати до процесу навчання нові, відмінні від звичайного підручника, можливості сприйняття мозку людини, тобто слухову та емоційну пам'ять.

З точки зору дидактичного призначення ефективність опрацювання електронного матеріалу залежить від структури електронного матеріалу, всіх його блоків, а саме:

- теоретичного;
- ілюстративного;
- довідкового;
- контролюючого.

Значна увага в межах кожного блоку приділяється формулюванню дидактичної мети, яка забезпечує цілеспрямоване вивчення матеріалу. Таким чином, в електронному просторі з урахуванням можливостей електронних засобів акцент с в організації самостійної діяльності студентів зміщується в бік організації змісту навчального матеріалу та контролю засвоєння. В організації самостійної роботи студентів із застосуванням електронного підручника чи переліку завдань важлива роль належить також індивідуальним завданням.

Електронний навчальний матеріал повинен наставляти та контролювати самостійну роботу студента, підказувати шляхи просування у вивченні матеріалу. Реалізувати це можливо за допомогою представлення матеріалу в вигляді порцій в різноманітній послідовності на основі інструкцій та пояснень, довідкової системи, що супроводжують матеріал та дають змогу студенту не обмежуватися логікою електронної програми, а на власний розгляд використовувати різноманітні частини матеріалу у пошуках потрібного, тим самим відбувається побудова індивідуального маршруту самостійного пізнання й самоконтролю [4, с. 15].

Необхідно зазначити, що саме електронний підручник, посібник здатен розвивати творчу активність студентів, розвиток творчого мислення, з урахуванням індивідуальних можливостей, активізувати творчу самостійну роботу. Позитивною стороною застосування електронного підручника також є те, що відбувається адаптація навчального матеріалу до рівня знань студента, яка

досягається за допомогою багаторівневої структури підручника. Електронний підручник не витісняє традиційних форм навчання, а гармонійним доповненням до традиційних форм навчання, й також передбачає роботу студента з книгами, конспектами, вправами, завданнями тощо.

Використання інформаційних технологій передбачає застосування різноманітних комп'ютерних програм та курсів навчального призначення. Такі програми спираються на використання наочності, яка за допомогою комп'ютера є значно ефективнішою. Багато комп'ютерних курсів використовують нові можливості презентації навчального матеріалу на диску. Специфічними особливостями, на думку М. А. Бовтенко, є особлива інтерактивність, використання комплексу засобів представлення інформації: тексту, графіки, звуку, відео; індивідуалізація навчання; адаптивність; моделювання завдань та контроль виконання. [5,с.34]

Комп'ютерні програми особливо підходять для організації самостійної роботи студента з закріплення навчального матеріалу вивченого на заняттях та підготовки до аудиторних занять. При розробці завдань для самостійного виконання студентами з використанням комп'ютерних навчальних програм викладачем робиться акцент на індивідуальну роботу студентів з добре підготовленим структурним матеріалом. Для самостійної роботи використовуються програмні продукти, які можна віднести до поточного типу, які дозволяють представляти вивчає мий розділ як завершений об'єкт.

Висновки

Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі організації самостійної роботи має ряд переваг:

- навчальні продукти виконані на сучасному рівні;
- можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи;
- використання переносу акцентів на електронні носії;
- варіативність завдань з урахуванням потенційних можливостей та здібностей студентів;
- підвищення професійної мотивації студентів;
- можливість об'єктивного електронного контролю за станом засвоєння студентом необхідного навчального матеріалу.

Таким чином, використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів дозволяє не тільки інтенсифікувати їх роботу, а й закладає основи їх подальшої постійної самоосвіти, отже, педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, й визначає самостійну роботу студента як більш незалежну та творчу.

Список літератури: 1.Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі та ВУЗІ// Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: Зб. наук. праць. – К., 1991. 2.Гусак Т.М., Малінко О.Г. Підвищення

самостійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2000 – №4. 3.Гризун Л. Є. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника / Гризун Л. Є. // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – ХДПУ, 2000. 4.Гусак Т.М., Малінко О.Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2000 – №4. 5.Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі та ВУЗІ// Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: Зб. наук. праць. – К., 1991. 6.Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Журавська Л. М. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – №2. 7.Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебн. пособ. / Козаков В. А. –К. : Вища школа, 1990. 8.Ландэ Д. В. Поиск знаний в интернет. Профессиональная работа / Ландэ Д. В. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 72 с.

Bibliography (transliterated): 1. Zhaldak M.I. Problemi Informatizatsiyi navchalnogo protsesu v shkollі ta VUZI// Suchasna Informatsiyна tehnologiyа v navchalnomu protsesі: Zb. nauk. prats. – K., 1991. 2. Gusak T.M., MalInko O.G. Pidvischennya samostlynostl studentlv pld chas vivchennya Inozemnih mov // Pedagoglka I psihologIya. – 2000 – #4. 3. Grizun L. E. Didaktichnl osoblivostl suchasnogo komp'yuternogo pldruchnika / Grizun L. E. // Zasobi navchalnoyi ta naukovodoslldnoyi roboti. – HDPU, 2000. 4. Gusak T.M., MalInko O.G. Pidvischennya samostlynostl studentlv pld chas vivchennya Inozemnih mov // Pedagoglka I psihologIya. – 2000 – #4. 5. Zhaldak M.I. Problemi Informatizatsiyi navchalnogo protsesu v shkollі ta VUZI// Suchasna Informatsiyна tehnologiyа v navchalnomu protsesі: Zb. nauk. prats. – K., 1991 6. Zhuravska L. M. Kontseptualnl umovi upravlnnya samostlynoyu robotoyu studentlv u VNZ / Zhuravska L. M. // Osvlta ta upravlnnya. – T. 3. – 1999. – #2. 7. Kozakov V. A. Samostoyatel'naya rabota studentov i ee informatsionno-metodicheskoe obespechenie : uchebn. posob. / Kozakov V. A. –K. : Vischa shkola, 1990. 8. Lande D. V. Poisk znaniy v internet. Professional'naya rabota / Lande D. V. – M. : Izdatelskiy dom «Vilyams», 2005. – 72 s.

К.К. Стебљова

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті розглядаються проблеми організації самостійної роботи студентів засобами інформаційних технологій навчання з урахуванням сучасних вимог та умов суспільства. Вивчаються методи ефективної організації самостійної роботи студентів як цілісної системи сучасного освітнього середовища.

Е.К. Стеблева

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА
С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассматриваются проблемы организации самостоятельной работы студентов средствами информационных технологий обучения с учетом современных требований и условий общества. Изучаются методы эффективной организации самостоятельной работы студентов как целостной системы современной образовательной среды.

Ê. Stebleva

**ORGANIZATION of INDEPENDENT WORK of STUDENTS of INSTITUTE
of higher FOR HELP of FACILITIES of INFORMATION TECHNOLOGIES**

The article focuses on the problems of the students' self-study organization by means of the educational information technologies within the modern society conditions and demands. It is investigated the conditions and methods of successful organization of students' self-study as the whole unity of the modern education surrounding.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2012

УДК 378:004.4

*Орехов В.А.
м. Харків, Україна*

**ВІЛЬНЕ ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ОСВІТІ ЯК ФОРМУВАННЯ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ТА ЗАКОНОСЛУХНЯНОГО
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього інформаційно-комп'ютерних технологій, які усе глибше проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують розповсюдження інформаційних потоків в суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Зараз вже важко навіть уявити наше життя без використання сучасних інформаційних технологій (ІТ). А використання інформаційних технологій на підприємствах та установах є невід'ємною частиною їх розвитку та існування. Тому, формування компетентних фахівців у цьому напрямку, в умовах сучасного ринку праці є однією з головних задач будь-якого вищого навчального закладу.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень. Теоретичні й практичні аспекти використання вільного програмного забезпечення (ВПЗ) під час навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах представлені в роботах Є. Р. Алексеева, В. Б. Артеменко, О. В. Бойко, Н. О. Бугаєць,

С. І. Веселової, І. С. Войтовича, О. С. Воронкіна, І. М. Галушко, О. І. Галушко, А. В. Гірника, А. М. Жук, Д. А. Костюка, М. В. Коцаренко, О. М. Лаврущенко, А. Ф. Неминущої, О. В. Чеснокової, М. А. Чеснокової та інших вітчизняних і зарубіжних науковців у даній галузі.

Отже, **метою статті** є обґрунтування переваг використання вільного програмного забезпечення під час навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах; розгляд прикладу використання ВПЗ у вищому навчальному закладі на практиці; визначення переваг використання ВПЗ на відміну від комерційного програмного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо одну з ситуацій навчання майбутніх фахівців – студентів вищих навчальних закладів – з точки зору інформаційних технологій та використання програмного забезпечення під час навчального процесу. Для цього в якості прикладу використаємо навчальну програму з дисципліни “Інформатика” для студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів та бакалаврів на основі базової середньої освіти, схвалена комісією з інформатики Науково-методичної Ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [1] та рекомендовану для використання у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації [2].

Перш за все розглянемо мету і завдання навчання інформатики. Метою курсу є формування у студентів теоретичної бази знань з інформатики, умінь і навичок ефективного використання сучасних комп'ютерно-інформаційних технологій у своїй діяльності, що має забезпечити формування у студентів основ інформаційної культури та інформаційно-комунікативної компетентності.

Завданнями курсу є:

- формування в студентів бази знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого та ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності та повсякденному житті;
- розвиток у студентів уміння самостійно опановувати та раціонально використовувати програмні засоби різного призначення, цілеспрямовано шукати й систематизувати інформацію, використовувати електронні засоби обміну даними;
- формування у студентів уміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою ефективного розв'язання різноманітних завдань щодо отримання, обробки, збереження, подання інформації, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю в умовах інформаційного суспільства.

Згідно розділам навчальної програми надається орієнтовний перелік програмного забезпечення, необхідного для успішного навчання за програмою курсу, наведений у таблиці 1 нижче [3].

Таблиця 1 – Орієнтовний перелік програмного забезпечення, необхідного для успішного навчання за програмою курсу

Тип програмного забезпечення	Приклад програми
Операційна система з графічним інтерфейсом	Windows, Linux
Програма для роботи з електронною поштою	Outlook Express, The Bat
Веб-браузер	Internet Explorer, Opera
Текстовий процесор	MS Word
Векторний графічний редактор (можливо, вбудований у середовище офісної програми)	MS Word, MS PowerPoint, CorelDraw
Растровий графічний редактор	Paint, Photoshop
Табличний процесор	MS Excel
Середовище візуального програмування	Visual Studio, Borland Delphi
Програма для обміну миттєвими повідомленнями	ICQ, Windows Messenger, Skype
Електронні посібники та мультимедійні курси з профільного предмету	ППЗ з реєстру МОН України
Електронні словники та програми перекладачі	Lingvo, Prompt, Плай, Руга
Програма для запису інформації на оптичні носії	Nero
Архіватор	WinRar, WinZip
Антивірусна програма	Kaspersky, Symantec
Засіб для розробки комп'ютерних презентацій	MS PowerPoint

Закінчення таблиці 1 – Орієнтовний перелік програмного забезпечення, необхідного для успішного навчання за програмою курсу

Тип програмного забезпечення	Приклад програми
Засіб для обробки аудіо- та відеоданих і розробки мультимедійних презентацій	MS Producer, Movie Maker
Система керування базами даних	MS Access
Графічний редактор веб-сайтів	MS Front Page, Macromedia Dreamweaver
Клавіатурний тренажер	Stamina, Aspekt
Засіб для створення комп'ютерних публікацій	MS Publisher

Розглянувши орієнтовний перелік програмного забезпечення, необхідного для успішного навчання за програмою курсу стає очевидним, що програмне забезпечення, яке рекомендоване для використання під час навчального процесу, на 98 % складається з комерційного прикладного програмного. Таким чином для реалізації успішного навчання за програмою курсу, по-перше, необхідно придбати дане програмне забезпечення, а виходячи з умов комерційного типу ліцензій, придбати даний список ПЗ для кожного персонального комп'ютера. Тим самим відбувається велике навантаження на фінансову сторону навчального закладу, а в умовах сучасного стану фінансового забезпечення вищих навчальних закладів, це стає досить суттєвою перешкодою. Використання ж "піратського" програмного забезпечення ні в якому разі не повинне мати місце у сучасному суспільстві, адже це ганьбить національну гуманітарно-технічну еліту фахівців і накладає на них правову відповідальність. По-друге, більша частина прикладного програмного забезпечення розрахована для використання під операційною системою Windows Microsoft, а це в сучасних кро-сплатформних умовах інформаційних технологій формує розвиток знань, умінь та навичок направленими тільки в одному напрямку, на одну операційну систему. Тим самим це робить майбутніх фахівців менш конкурентоспроможними на ринку праці. Тому є усі передумови для впровадження у навчальний процес використання вільного прикладного програмного забезпечення, наприклад, на базі вільної операційної системи сімейства Linux.

На сьогоднішній день вже цілою низкою країн визнано доцільність використання вільного програмного забезпечення в державному секторі та сфері освіти. До таких належать, зокрема, країни Західної Європи, Японія, Китай, Росія, Індія, країни Скандинавії та інші. Використання вільного програмного забезпечення виступає виразником демократичного поступу, свободи, відкритого сучасного суспільства та суспільства знань, а також права вивчати та ділитись своїми розробками з іншими фахівцями і користувачами.

Справа у тому що багато років в університетах співдружності незалежних держав, комерційні програми «де-факто» вважалися стандартом інформаційної підготовки майбутніх фахівців. Однак, в останнє десятиліття ситуація стала змінюватися, чому сприяв бурхливий розвиток вільного програмного забезпечення (ВПЗ). Сучасні дистрибутиви вільних операційних систем (Linux Mint, Ubuntu Linux, Alt Linux, Edu Mandriva та інші) можуть використовуватися, як в якості локальної операційної системи (ОС) на комп'ютері вченого, викладача та студента, так і в якості операційної системи в лабораторіях університетів. До переваг операційних систем сімейства Linux слід віднести невисокі апаратні вимоги, стабільність, безпеку, величезну кількість програм різного профілю. Досвід використання сучасних дистрибутивів ОС ALT Linux, Debian та Ubuntu на комп'ютерах випуску кінця ХХ століття говорить про те, що для

організації навчального процесу краще застосовувати операційні системи саме цього сімейства, ніж операційні системи сімейства Windows. Однак, крім самої операційної системи, необхідно використовувати сучасне програмне забезпечення для навчального процесу та наукових досліджень, яке буде працювати не тільки в навчальних лабораторіях, але і на комп'ютерах студентів і викладачів.

Розглянемо приклад досвіду впровадження та використання вільного програмного забезпечення вищим навчальним закладом, а саме Донецьким національним технічним університетом. Кафедра обчислювальної математики і програмування Донецького національного технічного університету вже не один десяток років займається комп'ютерною підготовкою студентів загальноінженерних та економічних спеціальностей на молодших курсах. На кафедрі для навчання студентів використовуються наступні основні класи прикладних програм: офісні програми; програми для роботи в Інтернеті; компілятори; математичні програми. Як кросплатформні вільні офісні програми використовуються OpenOffice.org, LibreOffice і ряд інших. Вільні програми сімейства Mozilla і багато-протокольну програму обміну миттєвими повідомленнями Pidgin як програми для роботи в Інтернеті.

Під час навчання майбутніх фахівців особливу роль відіграють засоби розробки програм і математичні програми, які дають змогу розв'язувати практичні і дослідницькі завдання. Для програмування мовою Basic можна використовувати Gambas або OpenOffice.org Calc. Застосування OpenCalc дає змогу отримати потужний засіб для розв'язання інженерних та економічних завдань: табличний процесор і візуальна об'єктно-орієнтована мова OpenOffice.org Basic. Якщо навчання проходить на Pascal, то можна використовувати Free Pascal та Lazarus, а також спеціалізований текстовий редактор Geany і один з компіляторів Free Pascal та Gnu Pascal. На кафедрі обчислювальної математики і програмування написаний підручник з програмування на базі Free Pascal та Lazarus [4], виданий у Москві та Донецьку. Для програмування мовою C (C++) як компілятор можна використовувати gcc (g++), а в ролі середовища програмування в ОС Linux – текстовий редактор Geany. Якщо завданням навчання є підготовка професійних програмістів, то як середовище програмування доцільно використовувати візуальне кросплатформне середовище QtCreator.

Особливу роль для підготовки інженерів відіграють математичні програми. Вони використовуються під час вивчення загальноосвітніх курсів: математики, інформатики, ТОЕ, опору матеріалів тощо, а також в багатьох спеціальних предметах для розв'язання реальних завдань. В якості вільних математичних програм для університетів можна запропонувати Scilab, Maxima, Octave. На кафедрі обчислювальної математики і програмування Донецького національного технічного університету розроблено курс інформатики на базі пакету Scilab, в якому навчання програмуванню і розв'язанню інженерних за-

дач проходить в єдиному середовищі Scilab. На базі цього курсу написана книга «Scilab: Решение инженерных и математических задач» [5]. Варто відзначити, що розглянуті програмні засоби є не тільки засобами навчання студентів, але й повноцінними програмами для наукових досліджень і розв'язання прикладних завдань [6].

При всіх перевагах використання вільного забезпечення, його впровадження в університетах проходить складно. Спробуємо об'єктивно оцінити переваги і недоліки використання вільних програм.

Переваги:

1. Університет отримує сучасну захищену і стабільну операційну систему з великою кількістю якісних програм, призначених, як для навчання студентів, так і для дослідницької діяльності. При цьому заощаджуються бюджетні кошти.

2. Університет відходить від диктату великих ІТ-компаній монополістів.

3. Викладач отримує можливість навчати студента, а не “натягувати” його на розв'язанні однотипних завдань у певних пакетах.

4. Студент отримує можливість працювати індивідуально, швидко опанувати досліджуванним матеріалом, творчо мислити і експериментувати.

Проблеми:

1. Необхідність постійного вивчення нового ПЗ викладачами, студентами та співробітниками університетів.

2. Недостатня кількість не тільки методичної, але і взагалі літератури, яку потрібно створювати.

3. При використанні вільного програмного забезпечення в освіті дуже складно буде готувати середнього фахівця і виживати середнім студентам і середнім викладачам.

Для впровадження вільного програмного забезпечення в закладах освіти необхідне рішення на державному рівні. З іншого боку університетам не треба чекати, а починати готувати національну гуманітарно-технічну еліту фахівців з вільного програмного забезпечення [6].

Отже можливість навчатися з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій повинна давати людям свободу та розширення прав і можливостей, а не використовуватися приватними компаніями для впровадження своєї монополії через освіту. Вільне програмне забезпечення дає можливість майбутнім фахівцям вивчати, як воно працює. Багатьом з них цікаво розібратися, як працює комп'ютер та його програми. Саме у їхньому віці майбутні хороші програмісти мають отримати ці знання. Щоб навчитися добре писати програми, вони повинні вивчити багато текстів програм та написати багато власних. Вони мають читати і розуміти програми, які люди справді використовують. Студентам, дуже цікаво побачити код програми, із якою вони

реально працюють та реагують на дії користувача. Вільне програмне забезпечення дає студентам можливість розвиватись, стимулюючи їх досліджувати і вивчати. Натомість власницьке програмне забезпечення ставить перепону до знань словами: «Знання, яке ви хочете – таємниця. Вивчення забороняється!»

Висновки: Вільне програмне забезпечення в освіті надає свободу, на відміну від комерційного дає можливість вивчати самі програми і виступає опосередкованим стимулюючим фактором до навчання. І тому використання вільного програмного забезпечення у професійній підготовці майбутніх фахівців дозволить збільшити зацікавленість у навчанні, підвищити рівень інформаційної культури, самостійно обирати програмний засіб для подальшої трудової діяльності та виховувати законослухняного громадянина.

Список літератури: 1. Витяг з протоколу МОНУ № 5 від 13.07.2011р. 2. Лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти від 22.07.2011р. № 1.4/18-2326 3. МОНУ “Інститут інноваційних технологій і змісту освіти” - Навчальна програма для студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів. – Київ, 2011,- 29 с. 4. *Алексеев Е.Р.* Free Pascal и Lazarus: учебник по программированию / *Алексеев Е. Р., Кучер Т. В., Чеснокова О. В.* – М.: ALT Linux, 2010. – 438 с. 5. *Алексеев Е. Р.* Scilab: Решение инженерных и математических задач / *Алексеев Е. Р., Рудченко Е. А., Чеснокова О. В.* – М.: Бином, 2008.– 260 с. 6. Тези міжнародної науково-практичної конференції foss lviv-2011.- Збірник наукових праць, Львів, 2011.-196 с.

Bibliography (transliterated): 1. Vityag z protokolu MONU # 5 vId 13.07.2011r. 2. List Institutu InnovatsIynih tehnology I zmIstu osvIti vId 22.07.2011r. # 1.4/18-2326 3. MONU “Institut InnovatsIynih tehnology I zmIstu osvIti” - Navchalna programa dlya studentIv vischih navchalnih zakladIv I – II rIvnlv. – KiYiv, 2011,- 29 s. 4. *Alekseev E.R.* Free Pascal i Lazarus: uchebnik po programmirovaniyu / *Alekseev E. R., Kucher T. V., Chesnokova O. V.* – M.: ALT Linux, 2010. – 438 s. 5. *Alekseev E. R.* Scilab: Reshenie inzhenernyih i matematicheskikh zadach / *Alekseev E. R., Rudchenko E. A., Chesnokova O. V.* – M.: Binom, 2008.– 260 s. 6. Tezi mIzhnarodnoYi nauково-praktichnoYi konferentsIYi foss lviv-2011.- ZbIrnik naukovih prats, LvIv, 2011.-196 s.

В.А. Орехов

ВІЛЬНЕ ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ОСВІТІ ЯК ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ТА ЗАКОНОСЛУХНЯНОГО МАЙ- БУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Стаття присвячена темі використання вільного програмного забезпечення у вищих навчальних закладах України. Автором статті розглядається сучасний стан використання програмного забезпечення у вищих навчальних закладах та роз'яснюється важливість використання відкритого програмного

забезпечення під час підготовки майбутніх фахівців, наводиться приклад його успішного використання.

В.А. Орехов

СВОБОДНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО И ЗАКОНОПОСЛУШНОГО БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена теме использования свободного программного обеспечения в высших учебных заведениях Украины. Автором статьи рассматривается современное состояние использования программного обеспечения в высших учебных заведениях и разъясняется важность использования открытого программного обеспечения при подготовке будущих специалистов, приводится пример его успешного использования.

V. Orekhov

FREE SOFTWARE IN EDUCATION, AS FORMATION OF A COMPETITIVE AND LAW-ABIDING FUTURE SPECIALIST

The article is devoted to the theme of use of free software in higher educational institutions of Ukraine. The author of the article considers the modern condition of your use of the software in higher educational institutions and explains the importance of the use of open source software in the preparation of future specialists, citing the example of its successful use.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2012

УДК 37.018.43:004

*Бесараб Т.П.,
м.Харків, Україна*

**НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ
МОВ**

Актуальність теми. Глибокі зміни, спричинені науково-технічною революцією і процесом глобалізації, що відбуваються в житті суспільства, не могли не вплинути на сучасну освіту. З одного боку, відбувається зростання обсягів навчальної інформації, що підлягає засвоєнню, а з іншого - отримані знання швидко застарівають. У сучасному суспільстві виникла необхідність отримання освіти впродовж усього життя. Ці завдання мають розв'язати нові педагогічні та інформаційні технології.

Мета роботи. Протягом останнього десятиліття у навчальному процесі все ширше використовується новий вид технічних засобів навчання -

комп'ютер. Завдяки своїм технічним можливостям комп'ютер відкриває нові шляхи організації навчального процесу, він може бути використаний не тільки в структурі аудиторного заняття, але і в умовах позааудиторної самостійної роботи. Здатність комп'ютера в автоматичному режимі проводити багатофакторний збір та аналіз статистичної інформації, одержуваної в ході комп'ютеризованого заняття, і надавати її викладачеві в обробленому і узагальненому вигляді, створює об'єктивну картину динаміки навчання кожного учня. Це дозволяє учневі вносити корективи в тактику самонавчання, а викладачу - виробити індивідуальний підхід як до окремого учня, так і до групи в цілому, що не може бути здійснено при використанні інших видів ТЗН.

Стара істина говорить, що не можна навчити, можна лише навчитися. Процес навчання повинен створювати умови для активної пізнавальної діяльності кожного учня. Зазвичай, навчання іноземної мови ведеться у різнорівневих групах і викладачеві серед інших проблем часто доводиться вирішувати:

а) проблему адаптивності, тобто організувати роботу над вивченням матеріалу з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня;

б) проблему оптимізації навчального процесу, тобто забезпечити одночасну роботу всіх членів групи.

Технічні можливості комп'ютера дозволяють вирішити ці проблеми. Матеріал, що підлягає засвоєнню може опрацьовуватися учнями в індивідуальному темпі, з різним ступенем глибини і повноти та у індивідуальній послідовності.

Для проведення комп'ютеризованого заняття, як правило, потрібна одна машина на групу, що складається з 3 - 4 чоловік. За можливості машини повинні бути об'єднані в локальну комп'ютерну мережу. Поки викладач працює з однією з груп, комп'ютер «працює» з іншими. При досить великому на сьогоднішній день різноманітті пропонованих на ринку комп'ютерних програм з вивчення іноземних мов, і перш за все англійської, завдання викладача полягає в тому, щоб обрати найбільш оптимальний для даної групи варіант. Слід пам'ятати, що, хоча використання комп'ютерів на заняттях з іноземної мови суттєво підвищує мотивацію учнів, графічні зображення, звук, рух слів, колір допомагають утримувати їх увагу та позитивно впливають на навчальний процес в цілому, відкриваючи великі можливості для творчості, роботу з комп'ютером на уроці, особливо на початковій та середній ступенях навчання, слід обмежувати, враховуючи психофізичний аспект взаємодії з комп'ютером. Роботу з комп'ютером рекомендується чергувати з іншими видами роботи, оскільки відмічається підвищена інтелектуальна стомлюваність учнів.

Набір же вправ з іноземної мови з використанням комп'ютера вельми різноманітний - починаючи від елементарного заповнення пропусків до ігор.

Computer Assisted Language Learning CALL не є суто новим напрямом в освіті, оскільки з тих пір, як комп'ютери з'явилися в навчальних закладах, педагоги з певною часткою успіху використовують комп'ютерні технології в навчальному процесі (наприклад, для створення тестів та виконання письмових робіт учнями). Завдяки технічному прогресу світ отримав новий комп'ютерний ресурс - Інтернет, який не тільки є ще одним засобом спілкування, але і надає нові можливості у сфері навчання.

З появою Інтернету в CALL увійшли наступні компоненти: • Інтернет / the World Wide Web;

- навчальні програми на електронних носіях / CD-ROMs;
- електронна пошта / e-mail;
- відеоконференції / video-conferencing.

Для того щоб залучити дані ресурси в навчальний процес, необхідно розробити і опрацювати ряд технологій роботи з ними. З методичної точки зору нам треба зробити чимало відкриттів, знахідок у галузі обробки он-лайн матеріалу, це - використання інтерактивних сайтів на заняттях, впровадження електронної пошти в практику спілкування «учитель-учень», заохочення міжнародних проектних робіт учнів та студентів. Очевидно, що при цьому українські педагоги володіють деякою перевагою, оскільки ми маємо можливість залучати досвід зарубіжних колег до експерименту, оскільки їм вдалося познайомитися з віртуальним світом набагато раніше. Не дивно, що в професійну лексику давно ввійшли такі поняття, як: WebQuests, discovery learning online, internet-based activities.

Привабливість Інтернет ресурсу обумовлена декількома моментами. По-перше, оскільки Інтернет являє собою безмежне джерело інформації, він дозволяє викладачеві заощадити час на пошук необхідного сучасного автентичного матеріалу і зосередитися на методичній роботі з обробки текстової, звукової, візуальної інформації. По-друге, Інтернет надає великі можливості для творчості, тому що при використанні он-лайн матеріалу викладач стає автором: сам визначає мету, розробляє структуру уроку, винаходить нові види робіт. При цьому підібраний викладачем матеріал буде «гарзд скроєний» для студентів, оскільки буде орієнтований на конкретні цілі і завдання (students' needs). По-третє, сьогодні молодь настільки захоплена Інтернетом, що частину життя вона проводить у віртуальному просторі. Найчастіше Інтернет використовується як чергова іграшка (ігри в мережі, листування, скачування рефератів). Ми бачимо наше завдання в тому, щоб направити нове захоплення у русло ділового спілкування і зробити Інтернет не тільки захоплюючим, а й професійно корисним.

При розробці завдань, заснованих на матеріалах з Інтернета, викладач може керуватися наступними твердженнями. Інтернет - це:

- безмежне джерело інформації;

- збірник готових завдань та вправ для самостійного вивчення і роботи в класі;

- засіб створення завдань і вправ.

Обмежимося поки що цим, хоча список далеко не повний.

Завдання, розроблені на матеріалах Інтернету, можуть бути виконані on-line (пошук інформації в мережі на основі розробленого викладачем завдання) або off-line (кросворди та інші лінгвістичні головоломки, підготовлені за допомогою засобів Інтернету). Он-лайн і оф-лайн форми припускають і третю категорію завдань - проектну роботу студентів (лінгвістична Інтернет-сторінка, тематичні постери та брошури). Серед переваг проектної роботи можна назвати залучення творчого початку студентів, проблемний підхід до матеріалу, можливість проведення дослідницької роботи, ознайомлення з правовою базою копіювання матеріалів з мережі.

Використання Інтернету дозволяє підвищити ефективність навчання іноземної мови за рахунок підвищення мотивації студентів, оволодіння навичками критичного осмислення автентичних текстів і проведення досліджень у мережі, у цілому, занурення у мовний простір.

Висновок :

Поняття «освітня технологія» виникає в руслі нової теорії дистанційного навчання (далі ДО), основними методичними ознаками якого є:

- зміна характеру взаємодії учня з учителем (учень стає суб'єктом навчання, здатним керувати процесом);
- збільшення обсягу самостійної роботи учня;
- здійснення самостійної роботи в комп'ютерному середовищі з використанням «комп'ютерних» і «нових інформаційних технологій» (відповідно КТ та НІТ).

Саме забезпечення процесу результативною самостійною роботою учня в умовах, ускладнених умовами його автономії, новими формами спілкування через комп'ютер, є найскладнішою методичною проблемою вчителя ДО, що вимагає від нього нових підходів у вирішенні проблем. Для цього поняття «підручник» повинне включити, крім знань про сам предмет, знання про спосіб реалізації навчальної діяльності з гарантованим отриманням результату в нових умовах комп'ютерного середовища силами самого учня. Цілком очевидно, що тільки знання про КТ та НІТ, які, по суті, є знаннями про застосування продуктів Мікрософт і ряду програм і систем спеціального призначення, не вирішують вказані проблеми, хоча і є обов'язковою умовою в реалізації цієї роботи. Потрібні інші знання про способи застосування цих засобів для організації навчання, а це знання про освітні технології (далі ОТ). ОТ повинні давати відповіді на питання, як організувати в комп'ютерному середовищі навчальний процес з урахуванням специфіки конкретної дисципліни, навчальних і практичних цілей навчання, як застосувати КТ та НІТ, які спеціальні

програмні засоби використати, яким змістом їх наповнити, як контролювати якість та ін. Це цілий комплекс питань, на які неможливо відповісти, не проводячи спеціальних педагогічних експериментів, що мають на меті визначення змісту ОТ. У нашій дослідницькій експериментальній роботі із організації ДН, ми спираємося на конкретні рішення, які відпрацьовуються у руслі інтегрованої лінгводидактичної технології (ІЛДТ), де це поняття визначається як комплекс програмних засобів і знань, що включають такі складові:

- інтелектуальну (знання про способи обробки інформації для застосування в комп'ютерному середовищі і конкретні моделі знань);
- методичну (знання про організацію навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі);
- знання про технологічні аспекти (як застосувати програмні засоби загального та спеціального призначення для навчання іноземної мови);
- знання організаційні (яка система взаємодії між учасниками навчального процесу).

Застосування ІЛДТ у навчанні англійської мови на початковому етапі навчання, як показали експерименти автора, забезпечує організацію навчання (ДН).

Список літератури: 1. Chlopek, Zofia. The Intercultural Approach to ETF Teaching and Learning // English Teaching Forum. V. 46, #4. – 2008. — P. 10–19. 2. Гусленко І.Ю. Реалізація принципу «діалогу культур» на заняттях з іноземної мови у ВНЗ із залученням інтернет-технологій- Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 1 (188), 2010. 3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // ИЯШ. — 2008. — №6. — С. 2–9. 4. Современние теории и методики обучения иностранным языкам. - «Экзамен», Москва, 2004.

Bibliography (transliterated): 1. Chlopek, Zofia. The Intercultural Approach to ETF Teaching and Learning // English Teaching Forum. V. 46, #4. – 2008. — P. 10–19. 2. Guslenko I.Yu. ReallzatsIya printsipu «dlalogu kultur» na zanyattyah z InozemnoYi movi u VNZ Iz zaluchennyam Internet-tehnologIy- VIsnik LNU ImenI Tarasa Shevchenka # 1 (188), 2010. 3. Syisoev P. V., Evstigneev M. N. Sovremennye uchebnyie Internet-resursyi v obuchenii inostrannomu yazyiku // IYaSh. — 2008. — #6. — S. 2–9. 4. Sovremennle teorii i metodiki obucheniya inostrannym yazyikam. - «Ekzamen», Moskva, 2004.

Т.П. Бесараб

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті надаються методичні ознаки «освітньої технології» в руслі нової теорії дистанційного навчання та визначені умови щодо ефективності навчання

іноземної мови за рахунок підвищення мотивації студентів, занурення у мовний простір.

Т.П. Бесараб

**НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В статье приводятся методические признаки «образовательной технологии» в русле новой теории дистанционного обучения и определены условия эффективности обучения иностранному языку за счет повышения мотивации студентов, их погружение в языковое пространство.

T.P. Besarab

**NEW INFORMATION TECHNOLOGIES ARE IN TEACHING OF
FOREIGN LANGUAGES**

The article provides the notion of "educational technology" and defines the ways of effective implementation of students' motivation as well as language immersion in the course of distant learning process.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2012

УДК 331.101.362:658.152

*Кочарова Т.Р., Сибірякова І.Г.,
Харків, Україна*

**СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ
ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ**

Одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації є впровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти.

Завдяки створенню електронних освітніх ресурсів можливий активний обмін інформацією між студентами й викладачем, а також між самими студентами, з використанням у максимальному ступені сучасних засобів нових інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікацій).

У зв'язку із цим у цей час усе більше уваги приділяється електронним посібникам, як засобам самостійної освіти й складової частини дистанційного освіти. Їх достоїнствами є доступність, адекватність рівню розвитку сучасних наукових знань, оновлення інформаційного матеріалу. Електронні посібники істотно підвищують якість візуальної інформації.

Підчас розробки такого інформаційно-освітнього середовища упор робиться на самостійну роботу студентів, їхню колективну творчість, проведення міні-досліджень різного рівня.

При цьому до особливостей освітніх електронних продуктів відносять [1]:

- *Інтерактив* (взаємодія) - почергові дії кожної зі сторін діалогу користувач – комп'ютер».
- *Мультимедіа* - подання об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, а за допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку.
- *Моделінг* - моделювання реальних об'єктів і процесів з метою їхнього дослідження.
- *Комунікативність* - можливість безпосереднього спілкування, оперативність надання інформації, контроль за станом процесу.
- *Продуктивність* - автоматизація нетворчих, рутинних операцій, що віднімають у людини багато сил і часу.

Основним завданням створення електронних посібників для вивчення хімії є створення зручних інструментів освоєння навчального матеріалу. Основна проблема, що виникає підчас створення такого проекту, полягає в організації проведення практичних та лабораторних робіт і, насамперед, це відноситься до хімічних дисциплін. Застосування сучасних ЕОМ підчас навчання хімії не може зводитися лише до прискорення розрахунків. Воно повинне бути спрямоване на більше глибоке розуміння учнями досліджуваних процесів та явищ. Цього можна досягти через такі засоби, як маніпуляція звуком і відео для досягнення спецефектів, синтез й відтворення звуку і відео, включаючи анімацію й інтеграцію всього цього в єдину мультимедіа-презентацію.

Вимоги до таких програмних продуктів наступні [2]:

- варіативність виконання експерименту;
- можливість виконувати кількісні розрахунки на підставі даних, отриманих у ході експерименту;
- наявність короткої, покрокової інструкції;
- простий інтерфейс і графіка, що дозволяє розміщати програмний продукт в Інтернеті.

Насьогодні основними тенденціями в розробці електронних навчальних видань по хімії є:

1. *Електронна бібліотека* – розподілена інформаційна система, що дозволяє надійно зберігати й ефективно використовувати різномірні колекції електронних документів. Зміст одної з них наведений на рисунку 1).



Рисунок 1 – Приклад електронної бібліотеки

2. *Мультимедійний підручник* - це програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійного або при участі викладача засвоєння навчального курсу або його значного розділу за допомогою набору мультимедіа компонентів, що відображають об'єкти, процеси, явища в даній предметній області: ілюстрацій, відео-фрагментів, анімації й трьохмірних моделей.

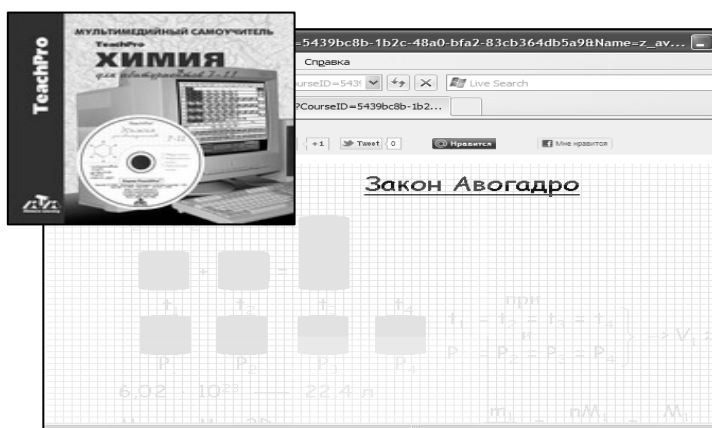


Рисунок 2 – Сторінка мультимедіа-підручника TeachPro

Серед них найбільш відомі: мультимедійні навчальні курси “TeachPro: Химия Для Абитуриентов” (наведений вище на рисунку 2); “Открытая Химия 2.5” (Московський фізико-технічний інститут); англomовні навчальні комплекси “Physical Chemistry 4e” та “Polychem”, що включають інтерактивні мультимедійні навчальні програми й інструменти моделювання по хімії; серія “1С:Образовательная коллекция - Химия для всех XXI” та “1С:Репетитор. Химия” та інші.

3. *Віртуальні лабораторії* – дозволяють моделювати об'єкти й процеси навколишнього світу, а також організувати комп'ютерний доступ до реального лабораторного устаткування. У цей час вибір віртуальних хімічних лабораторій обмежений. В основному це закордонні програмні продукти:

Модель *Chemlab* (розроблювач: *McMaster University*) [4]. У ній представлені покрокові текстові інструкції, поле для реєстрації спостережень і поле для виконання експерименту. В основному виконуються роботи ілюстративного характеру (рисунок 3). Програмний продукт *Virtual Chemistry Laboratory* – розроблений в *Carnegie Mellon University* (США) [5], аналогічний моделі *Chemlab* (рисунок 4).

Дані лабораторії дозволяють виконувати досить велику кількість експериментальних робіт із неорганічної хімії.

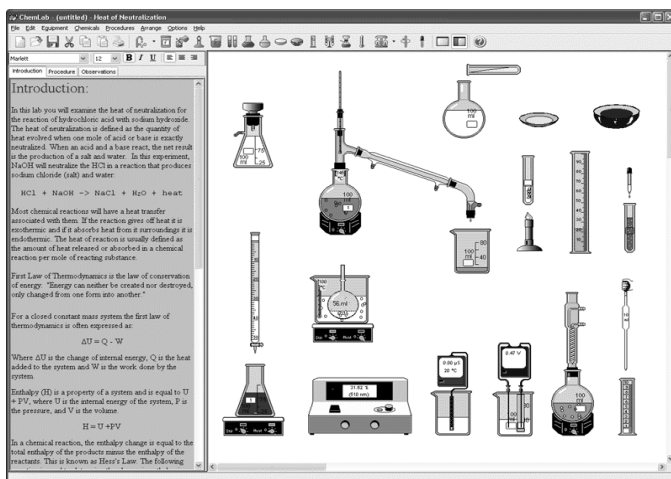


Рисунок 3 - Модель віртуального практикуму *Chemlab*

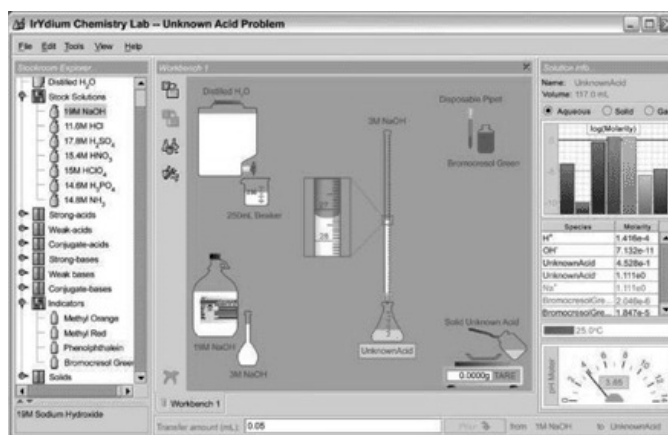


Рисунок 4 - Модель віртуального практикуму *Virtual Chemistry Laboratory*

Віртуальні лабораторії дозволяють моделювати об'єкти й процеси навколишнього світу, а також організувати комп'ютерний доступ до реального лабораторного обладнання.

Створення інтерактивного практикуму для вивчення хімії засновано на вивченні підходів до створення освітніх Web-ресурсів та реалізації обчислювальних процедур.

Слід зазначити, що під час створення мультимедійних гіпертекстових ресурсів і мультимедійних сторінок для мережі Інтернет найчастіше використовуються наступні мови й інструменти, такі як:

- *Мова розмітки гіпертексту (HTML)* – стандартна мова, яка використовується в Інтернет для створення, форматування й демонстрації інформаційних сторінок.

Для створення багатьох освітніх ресурсів широко використовуються різні HTML-редактори. Треба при цьому враховувати, що мова HTML досить динамічно розвивається, так що ресурси, що задовольняють новому стандарту мови, можуть некоректно відтворюватися старими версіями браузерів. Крім того, використання браузерів для перегляду накладає додаткові обмеження на характер подання навчальної мультимедіа інформації.

- *Мова Java* – спеціалізована об'єктно-орієнтована мова програмування, розроблена спеціально для використання інтерактивної графіки й анімації в ресурсах Інтернет. Застосування *Java-appletів*, що дозволяють здійснити природну інтеграцію чисельного розрахунку й графічної візуалізації разом із можливістю створення зручного інтерфейсу користувача, роблять *Java* дуже перспективною під час розробки додатків, що обслуговують фізичні процеси.

Багато готових додатків (*Java applets*) доступні в Інтернет і їх можна вивантажити на комп'ютер користувача для подальшого використання підчас створення власних інформаційних мережних і немережєвих мультимедіа-ресурсів.

– Мова *VRML (Virtual Reality Modeling Language)* дозволяє створювати й розміщати в мережі об'ємні тривимірні об'єкти, що створюють ілюзію реального об'єкта набагато сильніше, ніж прості анімації. Подібні тривимірні об'єкти залежно від їх "обсягу" прийнято називати "віртуальними кімнатами", "віртуальними галереями" й "світами".

– *CGI (Common Gateway Interface)* – по суті є не мовою програмування, а специфікацією, що описує правила збору інформації й створення баз даних. Розроблювачі використовують мову PERL або яку-небудь іншу мову для того, щоб створювати CGI-програми, які дозволяють розміщати в мережі й забезпечувати роботу "динамічних документів". Так, наприклад, користувачі зіштовхуються з подібними програмами, заповнюючи в режимі реального часу на Інтернет-сторінках бланки анкет і відкликать, відповідаючи на запитання тестів і т.ін.

Існує безліч інструментальних середовищ для створення мультимедіа-ресурсів, що дозволяють створювати повнофункціональні мультимедійні додатки [3]. Такі пакети, як Macromedia Director або Authoware Professional є високопрофесійними й дорогими засобами розробки, у той час, як: FrontPage, mPower 4.0, HyperStudio 4.0 й Web Workshop Pro є їх більш простими й дешевими аналогами. Такі засоби, як PowerPoint і текстові редактори (наприклад, Word) також можуть бути використані для створення найпростіших мультимедіа-ресурсів.

Системи програмування, що використовуються для створення локальних компонентів, дозволяють включати в мультимедіа курс і звертання до ресурсів мережі Інтернет, інтегруючи мережні й локальні освітні ресурси.

Рішення розрахункових хімічних завдань – перший етап застосування ЕОМ у процесі навчання хімії. Вивчення кількісних відносин повинне сприяти надбанню учнями міцних знань, розвитку логічного мислення підчас вивчення хімічних явищ.

Програмний продукт, який пропонується до вашої уваги – це комп'ютерний варіант лабораторних робіт по вивченню загальної та харчової хімії для студентів Науково-навчального інституту харчування та бізнесу (ННХТБ) Харківського державного університету харчування і торгівлі.

Електронний модуль розроблений з використанням сучасних Інтернет-технологій, мови розмітки гіпертексту HTML, Web-редактору Front Page із використанням мови Java Script. На титульній сторінці розміщено інтерактивне меню, за допомогою якого виконується навігація по Web-сторінкам (рисунок 5).

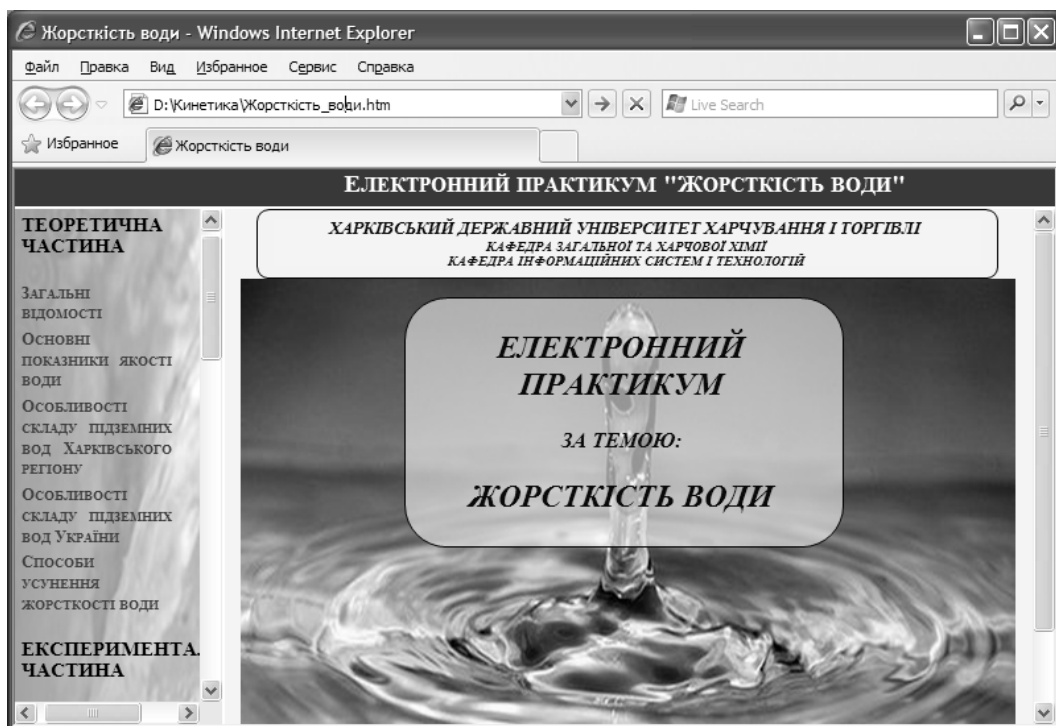


Рисунок 5 – Титульна сторінка електронного практикуму

Метою роботи було розробити електронний практикум за темою “Жорсткість води” для організації самостійної роботи студентів та виконання розрахункової частини лабораторних робіт. Весь учебний матеріал для удешевлення його сприйняття і прискорення завантаження сторінок розбито на невеликі фрагменти з гіперпосилками, що забезпечують можливість переходу до попередньої і наступної сторінок, до змісту.

У підрозділах теоретичної частини можна ознайомитися з основними поняттями, видами жорсткості води та категоріями, основними показниками якості води, особливостями складу підземних вод Харківського регіону та України, способами усунення жорсткості води.

Експериментальна частина містить методику виконання 6 лабораторних робіт за окремими темами: «Визначення карбонатної жорсткості води», «Визначення загальної жорсткості води», «Визначення магнієвої жорсткості води», «Зниження карбонатної жорсткості води», «Визначення кальцієвої жорсткості води», «Знесолювання води».

Кожна лабораторна робота містить текстовий фрагмент із коротким теоретичним вступом, описом ходу її виконання й розрахунком результату експерименту. У процесі проведення лабораторної роботи студент самостійно

проводить розрахунки. Результати, отримані при проведенні лабораторних робіт, студент показує викладачеві.

Практикум розроблений із використанням сучасних Інтернет-технологій, мови розмітки гіпертексту HTML, Web-редактора Front Page 2003 із використанням процедур Java Script. Для переходу до одного з лабораторних дослідів можна скористатися текстовим гіперпосиланням.

Глибоке розуміння суті наочно поданих теоретичних матеріалів може наступити тільки в результаті самостійного проведення експериментів і рішення пов'язаних з ними завдань. Обробку результатів експериментів, яка вимагає великого обсягу рутинної обчислювальної роботи, можна значно простіше здійснити з використанням сучасних програмних засобів.

До Web-сторінки лабораторної роботи був вбудований алгоритм обчислення числових даних експерименту на мові Java Script. Дані експерименту можна увести до клітинок таблиці, як показано на рисунку 6, і, згідно з алгоритмом обчислення одержати результат розрахунків.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПРАКТИКУМ "ЖОРСТКІСТЬ ВОДИ"

$$\text{Карб. ж.} = \frac{C(\text{HCl}) \cdot V(\text{HCl}) \cdot 1000}{V(\text{H}_2\text{O})}, \text{ де}$$

де $C(\text{HCl})$ - молярна концентрація еквівалента розчину хлоридної кислоти, моль/л;
 $V(\text{H}_2\text{O})$ - об'єм аліквоти води, взятий для аналізу, мл,
 $V(\text{HCl})$ - середній об'єм робочого розчину хлоридної кислоти, витрачений на титрування, мл.

Оформлення результатів:
 Записують вихідні дані, результати спостережень, висновки та рівняння реакцій.

Вихідні дані:		Результати титрування:	
$V(\text{H}_2\text{O}) =$	100 мл	$V_1(\text{HCl}) =$	45 мл
Індикатор	метилловий оранжевий	$V_2(\text{HCl}) =$	46 мл
$C(\text{HCl}) =$	0,02 (моль/л)	$V_3(\text{HCl}) =$	47 мл
		$\bar{V}(\text{HCl}) =$	46 мл

$$\text{Карб. ж.} = \frac{C(\text{HCl}) \cdot \bar{V}(\text{HCl}) \cdot 1000}{V(\text{H}_2\text{O})} = \text{Обчислити} \quad 9,2 \quad \text{ммоль/л.}$$

Рисунок 6. - Оформлення результатів експерименту

Таким чином, використання інформаційних технологій дозволяє представити навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, що дозволяє полегшити запам'ятовування й засвоєння досліджуваного матеріалу, реалізувати механізм обчислення.

Розроблений нами електронний практикум забезпечує як вивчення жорсткості води, методів їх визначення та способів усунення, так і скорочення часу обробки результатів експерименту.

Список літератури 1. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Текст] / А.В. Осин. - М.: Агентство "Издательский сервис", 2004. - 320 с. 2. Григорьева, Л. С. Использование виртуальной химической лаборатории при дистанционном обучении [Электронный ресурс]/ Л. С. Григорьева, В. А. Григорьев // The Emissia Offline Letters: научно-педагогический интернет-журнал. – 2010. – Режим доступа: <URL: <http://www.emissia.org/>>. 3. [Якобсен](#), Й. Концепция разработки Web-сайтов. Как успешно разработать Web-сайт с применением мультимедиа-технологий [Текст] / [Якобсен](#), Й. – М.: [НТ Пресс](#), 2006. – 512 с. 4. Model Science Software [Электронный ресурс]. Режим доступа: <URL: <http://www.modelscience.com/>>. 5. The ChemCollective. Virtual Lab Simulator [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <URL: <http://www.chemcollective.org/vlab/vlab.php> >.

Т.Р. Кочарова, И.Г. Сибирякова

СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ

Показано роль інформаційних технологій у вивченні хімічних дисциплін. Розглянуто підходи до створення електронних засобів для вивчення хімії та розробки електронного лабораторного практикуму.

Т.Р. Кочарова, И.Г. Сибирякова

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

Показана роль информационных технологий в изучении химических дисциплин. Рассмотрены подходы к созданию электронных средств для изучения химии и разработки электронного лабораторного практикума.

T.R. Kocharova, I.G. Sibiryakova

THE DEVELOPMENT OF VIRTUAL TOOLS FOR STUDYING THE CHEMISTRY

The role of information technologies in the study of chemical disciplines is considered. Were shown approaches to the development of virtual tools for studying the chemistry and the development of electronic laboratory practical.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2012

**VI РОЗДІЛ
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
В СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ**

УДК 159

*Заветный С.А., Данченко И.А.,
м. Харків, Україна*

**РОЛЬ КАФЕДРЫ ЮНЕСКО В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИИ
МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Актуальность исследования. В условиях современного высшего образования, когда происходит кардинальная смена парадигмальных подходов к обучению и воспитанию и осуществляется постепенное вытеснение прежней учебно-дисциплинарной модели образования личностно-ориентированной, реальным субъектом в рамках образовательной практики становится личность студента.

В условиях быстро меняющегося мира классические идеи педагогического взаимодействия в вузе, в реальной образовательной практике в буквальном смысле «переворачиваются», меняют свою психолого-педагогическую сущность, направленность и переходят в логику реального партнерства всех субъектов образовательного процесса.

Среди проблем, в глубокой и всесторонней разработке которых заинтересованы как теоретические науки о человеке, так и практика, важное место занимает проблема межличностной коммуникации. Многие проблемы в практической деятельности личности возникают из-за недостаточного владения знаниями, умениями и навыками в области коммуникации, которые особенно значимы для профессиональной подготовки студентов.

Анализ исследований и публикаций. Проблема общения и межличностной коммуникации стала предметом самостоятельного исследования как отечественных (А.А. Бодалев, Л.П. Буева, Е.Н. Зарецкая, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.М. Мясичев, А.П. Панфилова, Б.Д. Парыгин, Л.Д. Столяренко и др.), так и зарубежных ученых (Р. Л. Дафт, Л. Джудл, И. Лингарт, Г. Минцберг, Т. Парсонс, Дж. М. Пенроуэ и др.).

Учеными рассматривались проблемы формирования коммуникативной компетентности в таких аспектах, как сущность и структура коммуникативной компетентности (О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, Н.Л. Гимпель, С.И. Дубов, Ю.Н. Емельянов, А.М. Еропкин, С.И. Ершова, Т.А. Кривченко, И.Н. Макаренко, Л.Ю. Новикова); специфика коммуникативной компетентности (А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, М.С. Каган, В.И. Кашницкая, И.В. Макаровская, О.И. Муравьева, Л.А. Петровская), особенности формирования коммуникативной компетентности школьников (А.П. Воронова, Б.М. Гриншпун, О.В.

Заширинская, Т.А.Нилова, О.С.Павлова, Л.Р. Сайфутдинова, Л.М. Шипицына, Н.М.Юрьева).

Исследованы различные аспекты формирования коммуникативных умений в образовательном процессе с позиций философии, психологии, педагогики ((А.В. Батаршев, Т.М. Воителева, Е.В. Коблянская, И.В. Лабутова, Р.А. Максимова, Л.А. Аухадеева, Е.Е. Боровкова, М.Е. Дашкин, Н.Ф.Долгополова, Ю.Н. Емельянов, И.В. Забродина и др.). Учеными выявлена сущность коммуникативных умений, определены критерии их развития, предложены способы формирования этой группы умений.

Формирование навыков межличностной коммуникации личности представлены в работах Ю.Б. Бакай, Т.Г. Грушевицкой, В.Д. Попкова, А.П. Садохина, А.А. Кидрон, Л.Р. Мунировой, А.А. Панферовой, описаны методические приемы актуализации коммуникативных умений и навыков, изучены вопросы подготовки учителя к развитию общения учащихся, исследовано формирование коммуникативных умений учащихся в процессе дидактической игры, разработана их классификация и др.

Формирование коммуникативных навыков рассматривается на основе деятельностного подхода к обучению (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, В.В. Давыдов), теории планомерного формирования умственных действий (Н.Ф. Талызина, Т.В. Габай, В.А. Якунин), основных положений андрагогики (М.Ш. Ноулз, П. Джарвис, Р.М. Смит), а также с учетом закономерностей формирования и развития навыка (С.Л. Рубинштейн, Л.Б. Ительсон, Н.А. Берштейн, В.А. Крутецкий).

Следует также выделить публикации, освещающие вопросы формирования и развития коммуникативных способностей (Т.М.Воителева, И.В.Гришняева, И.В.Романова, Е.В.Сидоренко и др.), эффективности коммуникативного взаимодействия (Н.В.Казаринова, В.Н.Куницына, В.М. Погольша и др.).

Цель статьи:

- обосновать теоретико-методологические основы формирования высокого уровня межличностных коммуникаций студентов высших технических учебных заведений;
- проанализировать проблемы развития навыков межличностной коммуникации в условиях реформирования системы высшего образования и условия эффективного формирования навыков межличностной коммуникации студентов ВТУЗ;
- определить роль кафедры ЮНЕСКО в формировании психологии межличностных отношений.

Сегодня культура межличностных отношений как личностное образование становится социальным заказом общества, является не только результатом воспитания, но и условием подготовки будущего специалиста.

Приоритетной установкой современного вузовского образования становится перенесение акцента с узкопредметной подготовки на формирование и развитие высокообразованной целостной личности, переход студента из объекта внешнего воздействия, «потребителя» готовых знаний к субъекту своего профессионального становления.

Позиция субъекта деятельности, в том числе и учебной, предполагает максимальную степень включенности человека в деятельность, придание ей личностных смыслов, осознание целей и принятие ответственности за ее результативность.

В основе методологии формирования системы межличностной коммуникации личности лежат идеи гуманизации педагогической системы образовательного учреждения (А. Амонашвили, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, В. И. Слободчиков, Е. Н. Шиянов); положения деятельностного подхода (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя); теория отношений В.Н. Мясищева; концепция деятельностного опосредования А.В. Петровского; модель преемственности поэтапных требований к развитию общей культуры личности (И.А. Зимняя); сознательно-коммуникативный подход в обучении (Я. М. Колкер, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов) и др.

Обратимся к исходным понятиям. Наряду с понятием «общение» в педагогике, психологии и других науках широко применяется термин «коммуникация». Введение этого термина в концептуальный аппарат гуманитарных наук повлекло за собой разное толкование двух этих понятий.

Общение - это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, в структуре которого можно выделить три взаимосвязанных стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Коммуникация - это не столько передача информации от одного лица к другому, сколько поведенческая сторона взаимодействующих между собой людей. В широком смысле слова термином «коммуникация» обозначают любую связь между людьми, все существующие способы социальных связей и взаимосвязей. При таком широком определении понятие «общение» становится общим по отношению к коммуникации, если последним обозначать лишь непосредственные формы взаимодействия между людьми.

Мы рассматриваем «коммуникацию» как специфическую форму общения, обмен информацией между людьми, при котором информация передается целенаправленно, а принимается избирательно, а взаимодействие - осуществляется в соответствии с определенными правилами и нормами.

Вместе с официальной или формальной структурой общения, отражающей рациональную, нормативную, обязательную сторону человеческих взаимоотношений, в любой социальной группе всегда имеется психологиче-

ская структура неофициального или неформального порядка, формирующаяся как система межличностных коммуникаций.

Межличностная коммуникация - это объективно переживаемая, в разной степени осознаваемая взаимосвязь между людьми, объективно проявляющаяся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Межличностная коммуникация осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни и, прежде всего в коллективе. Личность не может находиться вне общества, коллектива, группы, она утверждается в группе, реализует себя. Отражением этих объективных взаимоотношений между членами группы являются субъективные межличностные отношения.

Межличностные отношения - это система установок, ориентации, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе.

Очевидно, что для достижения результатов коммуникативной деятельности личности требуется формирование определенных навыков межличностной коммуникации, которые являются первоочередными для его коммуникативной деятельности.

Ряд специалистов определяют данные навыки как автоматически выполняемые компоненты сознательной коммуникативной деятельности, способствующей успешному межличностному взаимодействию, в структуру которого входят умение:

- ориентироваться в социальных ситуациях;
- правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей;
- выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать их в процессе взаимодействия.

Формирование коммуникативных навыков эффективно в процессе социально-психологического обучения в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность.

Развитие навыков межличностной коммуникации в процессе социально-психологической адаптации рассматривается как построение системы внутренних ресурсов личности, необходимых для эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия, характеризующееся поэтапной отработанностью элементов коммуникативных действий, связанных с реализацией функций общения (когнитивной, аффективной и регулятивной) и предполагающее осознание подростками следующих аспектов собственной личности:

- собственные потребности и ценностные ориентации;
- способность воспринимать окружающее без субъективных искажений, без проявления стойких предубеждений в отношении личности и социальной группы;
- понимание норм и ценностей социальных групп и культур;
- стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками;
- умение выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать их в процессе взаимодействия;
- желание быть принятым, признанным сверстниками благодаря своим индивидуальным качествам и способности устанавливать и поддерживать необходимые социальные контакты.

Межличностная коммуникация – сложное социальное явление, обусловленное социальными условиями, индивидуальными особенностями личности, предметно-практической деятельностью, организацией педагогического процесса, спецификой пространства общения.

Новые аспекты в цели и характер общения современного человека вносят процессы глобализации практически всех сфер общественной жизни. Они в определенной степени нивелируют его национально-культурные и ментальные особенности.

Не случайно сегодня Организация Объединенных Наций в области образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) так остро ставит вопрос об экологии культуры, о необходимости сохранения культурного разнообразия нашей планеты. Считается, что потеря языка и культуры даже какого-то одного небольшого этноса нанесет непоправимый ущерб этому разнообразию.

Аналізу цих проблем в рамках цілостної концепції філософії міжличностного общения и посвящено одной из ведущих направлений кафедры ЮНЕСКО «Філософія людського общения», філософії и історії України Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка.

Аналізу цих проблем в рамках цілостної концепції філософії міжличностного общения и посвящена монографія «Філософія общения». Автори: Кремень В.Г., доктор філософських наук, професор, президент НАНП України, академік НАН и НАПН України, Мазоренко Д.І., кандидат технічних наук, професор, ректор ХНТУСГ ім. Петра Василенка, член-кориспонтент УААН, академік ІАУ, МААО, МАН ВШ, Заветний С.О., доктор філософських наук, професор, член-кориспонтент АПН України, Пазиніч С.М., кандидат філософських наук, професор, академік НАН и НАПН України, Пономарьов О.С., кандидат технічних наук, професор, Данченко І.О., кандидат педагогічних наук, доцент ХНТУСГ ім. Петра.

Ее материалы, отражают результаты исследований по философии общения, выполняемых в течение длительного времени учеными кафедры

ЮНЕСКО «Философия человеческого общения» Харьковского национального технического университета сельского хозяйства имени Петра Василенко.

Материалы, которые вошли в монографию, способствуют глубокому и всестороннему философскому анализу человеческого общения, проблем современного общения и путей возвращения ему лучших черт человечности, восстановлению отношения к межличностному общению как к одной из жизненных важнейших ценностей.

Усилиями сотрудников кафедры ЮНЕСКО «Философия человеческого общения», философии и истории Украины ХНТУСХ имени Петра Василенко издается журнал «Философия общения».

Разработан и активно преподается учебный курс «Философия человеческого общения в условиях трансформации общества».

Основная цель и задачи курса в дальнейшем овладении студентами современными знаниями по онтологии, гносеологии, философской антропологии, социальной философии, философии наук, этике, эстетике, логике, философии культуры и истории философии, а также коммуникации, психологии и возможности реализации полученных знаний в различных сферах человеческой деятельности, формирования навыков межличностной коммуникации с целью эффективного общения и сотрудничества.

«Философия общения в условиях трансформации общества» учебная дисциплина имеет большое значение для подготовки специалистов новой формации, которые должны уметь ориентироваться в особенностях психологии человека, развития общества, уметь анализировать их состояния и тенденции, овладеть спецификой общения, а также своевременно адаптироваться к требованиям современности.

Учебный курс разработан для студентов, которые обучаются по учебно-образовательным программам подготовки магистров. Он построен в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях, рекомендованных Европейской Кредитно - трансферной Системой (ESTS).

Деятельность кафедры направлена на существенное повышение профессиональной компетентности и социальной зрелости, общей и профессиональной культуры будущих инженеров аграрного профиля, которая сегодня она приобретает исключительно важное значение, поскольку в условиях кризиса в общественно-политической, социально-экономической и духовно-культурной сфере, который переживает наша страна, восстановление человечности в отношениях, внешним проявлением которых и выступает межличностное общение, в значительной мере будет определять саму возможность преодоления раскола и достижения гражданского согласия в украинском обществе. Через общение и с его помощью можно обеспечить социально-экономическое и духовное возрождение нашей страны и ее

последующее устойчивое развитие по пути активной реализации инновационных стратегий.

Эффективное решение этих задач приобретает сегодня характер одной из важнейших национальных проблем, поскольку уровень духовности и соответствующая манера общения, особенно в молодежной среде, вызывают серьезную тревогу общественности. Успешное преодоление этой ситуации требует четкой стратегии согласованных действий власти, работников образовательной системы, политических и общественных деятелей, средств массовой информации, церкви и других социальных институтов, а также разработки конкретных стратегий и технологий формирования межличностной коммуникации студентов высших технических учебных заведений.

Такая стратегия требует наличия четкости целей и направлений деятельности, которые могут быть определены лишь на основе понимания сущности самой проблемы. А это невозможно без глубокого философского осмысления природы феномена общения, глубинных причин и характера его эволюции, а также возможных путей целенаправленной трансформации в соответствии с новыми общественными потребностями, характерными особенностями нашего сложного времени, с системой извечных общечеловеческих ценностей и идеалов.

Одним из направлений в реализации данных задач есть открытие на базе кафедры психологической службы университета.

Задачами психологической службы является:

- содействие личностному, интеллектуальному развитию студентов;
- оптимизация учебного процесса;
- содействие эффективной адаптации студентов, особенно первокурсников, к учебе в высшем учебном заведении;
- помощь студентам и сотрудникам университета в кризисных и стрессовых ситуациях, предупреждения процессов дезадаптации, в том числе и девиантного поведения среди студенческой молодежи;
- предоставление индивидуальной консультативной, коррекционной, терапевтической помощи по вопросам особенностей построения семейных и романтично-интимных отношений, гармонии общения в семье, коллективе, обществе, решение внутренне- и межличностных конфликтов, психотравмирующих состояний и ситуаций, а также проведения психологических тренингов по проблемам улучшения психической деятельности: памяти, внимания, рис лидера, коммуникативных функций;
- посредничество в решении межличностных и коллективных конфликтов;
- предоставление услуг в сфере формирования имиджа руководителя и лидера.

Основные направления деятельности Психологической службы:

- психолого-педагогическое просвещение - формирование у студентов, преподавателей и кураторов потребности в психологических знаниях, желание использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

- психолого-педагогическая профилактика (поддержка) - предупреждение возникновения явлений дезадаптации студентов, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам по предоставлению помощи в вопросах воспитания, учебы и развития.

- психологическая диагностика - углублено психологическое изучение лиц студентов в течение всего процесса учебы, определения индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе учебы и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в учебе, развитии, социальной адаптации и межличностной коммуникации.

- психолого-педагогическое исследование и мониторинг.

- психологическая коррекция - активное влияние на процесс формирования личности и сохранения ее индивидуальности, которая осуществляется на основе совместной деятельности педагогов, социальных педагогов, психологов, воспитателей и др. специалистов.

- психологическое консультирование всех участников учебного процесса.

- научно-методическая работа - анализ эффективности мероприятий относительно психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, разработка предложений по его усовершенствованию.

На базе психологической службы ХНТУСГ им. Петра Василенка работает постоянно действующий психологический семинар, который предоставляет возможность всем участникам учебного процесса повысить уровень знаний по психологии и педагогики, с помощью психолога лучше понять себя и свои возможности, получить профессиональную помощь и консультации по вопросам профессионального и личностного роста, навыков межличностной коммуникации.

Показателями высокого уровня сформированности межличностной коммуникации студентов является:

- знания о личности, этикете, нравственных норм, общественных ценностей, правил общения;

- осознание процесса развития межличностных коммуникаций, понимание перспектив владения ней, развитие эмпатийных и рефлексивных умений (постоянное, глубокое и точное понимание другого человека, причин его поведения, эмоциональное сопереживание собеседника);

- саморегуляція і самоконтроль;
- владення своїми почуттями, станами, намірами;
- гнучкість і адаптивність;
- наявність позитивної мотивації;
- готовність застосовувати набутий знання, навички, вміння і поведінку в поведінку.

В формування високого рівня навичок і умінь міжособистісної комунікації велике значення має педагогічне взаємодія.

Педагогічне взаємодія - це особистісно-значимий спосіб реалізації міжособистісних і діяльнісних контактів студента і викладача (при спрямованій ролі останнього), в ході і в результаті яких при створенні комплексу педагогічних умов здійснюється усвідомлене, інтенсивне і продуктивне розвиток міжособистісної комунікації студентів.

Обобщення наявних уявлень про сутність педагогічного взаємодія дозволило виділити основні ознаки педагогічного взаємодія, сприяючого розвитку міжособистісних комунікацій студентів:

- формування мотиваційної установки на співпрацю і діалог;
- заповнення навчальної програми ціннісним, особистісно-значимим змістом для студента (упражнениями, спрямованими на формування навичок і умінь міжособистісного взаємодія; інформацією про норми міжособистісного спілкування, правила мовного і ділового етикету в своїй країні і країні вивчаємого мови; спеціалізованою лексику мовного і ділового етикету; тематичним заповненням, відображають практичне застосування міжособистісних навичок і умінь в системі «колега - колега», «начальник - підпорядкований», «працівник - клієнт», «продавець - покупець», «представитель Східної культури - представитель Західної культури» і т.п.).
- використання засобів, сприяючих активізації студентів в міжособистісному спілкуванні (адресація студенту запитань, представляють для нього інтерес, наводячі тематичні запитання, спільний з викладачем пошук логічних асоціацій, оцінювання і аналіз відповідей інших студентів, навчання студентів перефразувати, резюмувати, «Я - повідомленням», «активному слуханню» і др.);
- підвищення суб'єктної ролі студента в педагогічному взаємодія (повідомлення цілі заняття в термінах умінь, спільне цілепокладання і планування навчальної діяльності, стимулювання усвідомлення через відповідальність умінь, аналіз виконаної роботи в термінах умінь і їх ролі в міжособистісній комунікації);

- проявление дружеских чувств и других спланивающих межличностных отношений: доверия, уважения по отношению к студентам, высокой требовательности к себе и другим;
- организация сотрудничества и диалогического общения на занятиях (создание ситуации оказания взаимного содействия друг другу при решении учебных задач в общении и совместной деятельности; использование на занятиях заданий, требующих от студентов постепенного перехода от репродуктивной деятельности к творческой с проявлением инициативы студента при решении задачи; организацию кооперативной коммуникативной оценочной деятельности, направленной на развитие рефлексивных и эмпатийных умений).

Опираясь на теоретические положения понимания структуры межличностной коммуникации, а также основываясь на данные статистического анализа результатов психологических исследований, определяем внешние и внутренние условия развития межличностной коммуникации.

К внешним психологическим условиям развития межличностной коммуникации студентов, относим показатели внешней социальной среды (содержание образования, творческая познавательная активность, социальная ситуация и т.д.).

К внутренним условиям относим коммуникабельность, отзывчивость, уверенность в себе, конформизм, консерватизм, личностная тревожность, доминирование, взгляд на природу человека, креативность, автономность, контактность, спонтанность, общительность, жизнерадостность, чувствительность, независимость, а также потребность в познании, эмоциональная устойчивость.

Только в этом случае мы получим высококвалифицированного специалиста, который,

во-первых, сможет выяснить те внутренние проблемы, противоречия, собственные мотивы и потребности, а также те сильные и слабые стороны, которые будут мешать или способствовать ему в будущем продуктивно осуществлять профессиональную деятельность;

во-вторых, сможет отбирать те методы и формы деятельности, которые наиболее адекватны его личностным и профессиональным особенностям.

Эффективным условием формирования межличностной коммуникации студентов является разработка модели развития навыков межличностной коммуникации, которая должна осуществляться с учетом следующих основных принципов, выделенных нами на основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы:

- мотивационного - осознание проблемы и возникновение потребности и готовности личности студента работать над формированием и повышением

уровня сформированности навыков межличностной коммуникации, осознания необходимости работы над собой;

- концептуального - формирование и развитие навыков межличностной коммуникации личности студента должно осуществляться на основе тенденции гуманистической направленности учебно-воспитательной деятельности;
- системного - формирование и развитие навыков межличностной коммуникации личности студента обусловливается логикой и содержанием процессов, связанных с формированием коммуникативных навыков в целом, является систематической и целенаправленной деятельностью, осуществляемой в конечном итоге с целью повышения уровня коммуникативной компетентности личности студента.

Модель развития навыков межличностной коммуникации студентов включает в себя:

- основные этапы (диагностический, целеполагающий, формирующий, контрольный);
- разработанный диагностический инструментарий, направленный на изучение личности студентов и уровня развития у них навыков межличностной коммуникации (критического, допустимого, достаточного);
- структурообразующие компоненты - функции межличностной коммуникации (когнитивную, аффективную и регулятивную); формирующие модули - средства, формы и методы развития навыков межличностной коммуникации;
- взаимосвязанные и взаимообуславливающие виды деятельности (воспитательная деятельность, учебная деятельность и самовоспитание).

Данная модель развития навыков межличностной коммуникации студентов предполагает теоретическую разработку проблемы; определение структурных компонентов межличностной коммуникации, планирование работы по формированию навыков межличностного общения; обоснование наиболее эффективных (доступных и современных) форм, методов, средств обучения, что позволит сделать развитие навыков межличностной коммуникации более результативным.

На основе предложенных форм, методов и средств предполагается разработка содержания процесса формирования навыков межличностной коммуникации студентов. Результаты этой деятельности находят своё выражение в системе сформированных знаний, умений, навыков, характеризующих межличностную коммуникацию.

В соответствии с положением и планом работы психологической службы ХНТУСХ им. Петра Василенка разрабатывается система обучающих тренингов коммуникации и тренингов развития коммуникативных навыков.

В программе тренингов коммуникации и развития коммуникативных навыков, основными целями выступают формирование установки на субъект - субъектное взаимодействие, навыков установления и поддержания контакта,

активного слухання, урахування емоціональних станів партнерів по взаємодії. А також ділові, імітаційні, ролеві ігри, рішення соціально-проблемних ситуацій, тематичні дискусії, «круглі столи», стресс-менеджмент, візуалізації і багато інше, що дозволить студентам включитися в комунікативну діяльність і отримувати можливість апробувати свої комунікативні вміння, придбати необхідні, а головне, поглибити технологію процесу розвитку навичок міжособистісної комунікації.

Висновки і перспективи дослідження в даному напрямку

Розвиток навичок міжособистісної комунікації студентів розглядається як побудова системи їх внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективного комунікації в певному колі ситуацій міжособистісного взаємодія, характеризується поетапною обробкою елементів комунікативних дій, пов'язаних з реалізацією функцій спілкування (когнітивної, афективної і регуляторної) і передбачає усвідомлення студентами наступних аспектів власної особистості: власні потреби і ціннісні орієнтації; здатність сприймати оточуюче без суб'єктивних спотворень, без прояву стійких передубеждень в стосунку до особистості і соціальної групи; розуміння норм і цінностей соціальних груп і культур; прагнення до спілкування і спільної діяльності з ровесниками; вміння вибирати адекватні способи спілкування з ними і реалізовувати їх в процесі взаємодія; бажання бути прийнятим, визнаним, ровесниками завдяки своїм індивідуальним якостям і здатності встановлювати і підтримувати необхідні соціальні зв'язки.

Для цієї мети необхідно організувати процес підготовки студентів до професійної діяльності. А саме ввести в навчально-виховний процес психолого-акмеологічне супроводження кожного студента, який дасть можливість виконати цілий комплекс спеціально розроблених процедур: профконсультативної, просвітницької, тренінгової роботи.

Викладені в дослідженні висновки і рекомендації не претендують на остаточне і виснажливе рішення проблеми розвитку навичок міжособистісної комунікації студентів. В якості напрямків подальшого наукового пошуку ми виділяємо: поглиблення досліджень в області феномена міжособистісної комунікації особистості студентів різних курсів; дидактичне забезпечення розвитку навичок міжособистісної комунікації в процесі формування соціальної зрілості студентів ВТУЗ; виявлення технологічних компонентів формування комунікативної культури студентів тощо.

Список літератури: 1.Абульханова-Славська, К. А. Стратегія життя Текст./ К.А.Абульханова-Славська. -М. : Мисль, 1991. 240 с. 2.Радул В.В. Соціально-професійне становлення особистості./Монографія/ За ред. В.В. Радула.- Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002.-263с. 3.Рейнвальд Н.И. Студент на порозі ХХІ століття:

Сб. ст., Гос. Ком. СССР по нар. образованию; Отв. ред. Н.И. Рейнвальд/-М.: Изд-во ун-та дружбы народов, 1990.-149с. 4.Руководство практического психолога: Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. (Под ред. И.В. Дубровиной). - М.: Издательский центр «Академия», 1995. – 170 с. 5.Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности: Учебное пособие для студентов неспех. высш. учебн. Завед./ Н.В. Самоукина - 2-е изд.- Санкт- Петербург. Питер, 2003.-244с. 6.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учебное пособие для студентов, обуч. по напр. и спец. психологии.- Москва: Академия, 2001- 304с. 7.Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання. Навч. посібник для виклад. псих-гії та пед-ки, аспірантів, студ. пед. навч. закладів та курсантів військових училищ/ О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко; М-во освіти і науки України, [НПУ](#) ім. М.П. Драгоманова.-Київ: Укр.. Центр духовної культури, 2003.- 328с.;

Bibliography (transliterated): 1. Abulhanova-Slavskaya, K. A. Strategiya zhizni Tekst./ K.A.Abulhanova-Slavskaya. -M. : Myisl, 1991. 240 s. 2. Radul V.V. Sotsialno-profeslyne stanovlennya osobistostI:/Monograflya/ Za red. V.V. Radula.- KIrovograd: Imeks LTD, 2002.-263s. 3. Reynvald N.I. Student na poroge XXI veka: Sb. st., Gos. Kom. SSSR po nar. obrazovaniyu; Отв. ред. N.I. Reynvald/-М.: Изд-во ун-та друзбьи народов, 1990.-149s. 4. Rukovodstvo prakticheskogo psihologa: Psihologicheskoe zdorove detey i podroستkov v kontekste psihologicheskoy sluzhbyi. (Pod red. I.V. Dubrovinyo). - M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 1995. – 170 s. 5. Samoukina N.V. Psihologiya professionalnoy deyatelnosti: Uchebnoe posobie dlya studentov nepsih. vyissh. uchebn. Zaved./ N.V. Samoukina - 2-e izd.- Sankt- Peterburg. Piter, 2003.-244s. 6. Smirnov S.D. Pedagogika i psihologiya vyisshego obrazovaniya: Ot deyatelnosti k lichnosti: Uchebnoe posobie dlya studentov, obuch. po napr. i spets. psihologii.- Moskva: Akademiya, 2001- 304s. 7. Skripchenko O.V. Psihologo-pedagogIchnI osnovi navchannya. Navch. poslbnik dlya viklad. psih-gIYi ta ped-ki, aspIrantIv, stud. ped. navch. zakladIv ta kursantIv vIyskovih uchilisch/ O.V. Skripchenko, O.S. Padalka, L.O. Skripchenko; M-vo osvIti I nauki UkraYini, NPU Im. M.P. Dragomanova.-KiYiv: Ukr.. Tsentr duhovnoYi kulturi, 2003.- 328s.;

С.А. Завітний, І.А. Данченко

РОЛЬ КАФЕДРИ ЮНЕСКО У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЇ МІЖОСОБОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

В статті «Роль кафедри ЮНЕСКО в формуванні психології міжособистісної комунікації» обґрунтовано теоретико-методологічні основи формування високого рівня міжособистісної комунікації студентів вищих навчальних технічних закладів; проаналізовано проблеми розвитку навиків міжособистісної комунікації та розглянуті шляхи її ефективного розвитку.

С.А. Заветный, И.А. Данченко

**РОЛЬ КАФЕДРИ ЮНЕСКО В ФОРМИРОВАННІ ПСИХОЛОГІЇ
МЕЖЛИЧНОСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

В Статтє «Роль кафедри ЮНЕСКО в формуванні психології міжличностної комунікації» обосновано теоретико-методологічні основи формування високого рівня міжличностної комунікації студентів вищих технічних навчальних закладів; проаналізовано проблеми розвитку навичок міжличностної комунікації і розглянуті шляхи її ефективного розвитку.

S.À. Zavetnyi, I.A. Danchenko

**ROLE of DEPARTMENT of UNESCO In FORMING of PSYCHOLOGY of
MEZHLICHNOSNOY of COMMUNICATION**

In the Article «Role of department of UNESCO in forming of psychology of interpersonality communication» is grounded teoretiko-methodological bases of forming high level of interpersonality communication of students of higher technical educational establishments; the problems of development of skills of interpersonality communication are analysed and the ways of its effective development are considered.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012

УДК 159

*Б.І. Фурманець,
м. Харків, Україна*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА УМОВИ ВИВЧЕННЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МАЛОЇ ГРУПИ**

Постановка проблеми та її актуальність. Із психологічної науки добре відомо те, що одним із провідних факторів життєдіяльності та розвитку людини є соціальне мікро-, макрооб'єднання у певні групи. Визначено, що групове об'єднання сприяє не тільки цілеспрямованому, соціально-психологічному формуванню психології особистості та окремої групи, а й наповнює їх конкретним соціально-гуманним та організаційно-професійним змістом.

Саме до таких групових об'єднань відносяться студентські малі групи, які визначаються невеликою кількістю, від п'яти до десяти молодих людей інколи і більше, які постійно контактують між собою, мають спільну мету, групову студентську організацію, єдині постановчі завдання до навчання і практичного їх випробовування стосовно своєї майбутньої професії. Головна мета студентських малих груп – оволодівати світоглядними, психологічними і професійними знаннями, вміннями і навичками і спрямовувати їх до майбутньої професійної діяльності.

В більшій мірі проблеми малої групи досліджує соціальна психологія, яка є однією із основних галузей психологічної науки. Хоча і інші галуззі, такі як педагогічна психологія, психологія праці, інженерна психологія вивчають

малі групи, привязуючи їх до визначеної професійної діяльності. У визначеній єдності ці науки розкривають суттєві закономірності групової поведінки і сумісної діяльності суб'єктів за умов їх професійної спрямованості, а також соціально-психологічні явища, що характеризують саме їх цілеспрямоване об'єднання.

Проблема вивчення психології студентських малих груп і особливостей їх функціонування у навчально-виховному процесі та соціально-професійному середовищі університету завжди було і залишається актуальним завданням.

Виклад основного матеріалу. Важливо підкреслити, що знання наявності соціально-психологічних і організаційно-професійних особливостей розвитку студентських малих груп допомагає викладачам, кураторам та іншим працівникам університету краще розуміти навчальну групоу поведінку, інтелектуальні дії навчаємих, дає їм можливість більш цілеспрямовано і конкретно впливати на професійне становлення майбутніх фахівців. Окрім цього, глибоке знання соціально-психологічних особливостей прояву та розвитку динаміки студентських відносин і спілкування у процесі навчання є, як свідчить досвід, необхідною передумовою більш успішної психолого-педагогічної взаємодії науково-педагогічних працівників університету зі студентами.

Особливості функціонування студентських малих груп в університетському середовищі та їх підпорядкування загальним навчально-нормативним вимогам і правилам поведінки є доказом визначеної складності їх вивчення. Досвідченні викладачі психологи й педагоги переконливо стверджують, що неможливо зрозуміти групову поведінку студентів, психологію студентських груп, не знаючи особливостей навчальних відносин, ділових та емоційних контактів, соціально-психологічної атмосфери в конкретній студентській малій групі. Одночасно вони висловлюють думку, що знання соціально-психологічних основ розвитку психології студентських малих груп полегшує викладачу, куратору здійснення оптимальних впливів і вербальних прийомів на групову поведінку як окремої особистості студента в складі навчальної групи, так і на всю студентську групу у цілому.

Відсутність подібних знань у науково-педагогічних працівників, як правило, посилює суб'єктивізм їх діяльності зі студентами, ускладнює особистосні відносини з ними, затруднює відверте спілкування з певною групою студентів щодо їх поведінки і відношення до навчання.

На думку досвідчених психологів, науково-педагогічним працівникам важливо, в першу чергу, добре розуміти та вміти аналізувати ті особливості малої студентської групи, які визначають її психологію. А саме: особливості міжособистісної взаємодії у студентських групах; визначення лідерських якостей у складі груп, рівноправність стосунків; діагностика психічного стану групи; спрямовність студентської групи до прояву загальногрупових цінностей і

норм групової поведінки; наявність групових навчально-творчих інтересів; участь у об'єктивному і чесному розподілу ролей самоврядування; вміння ідентифікувати себе з груповими зразками та ідеалами; уявлення про студентську групу як джерела подальшого розвитку особистостей студентів; розуміння кооперативної культурної взаємозалежності при її відтворенні; відчуття себе повноправним членом своєї групи та ін.

На думку тих же психологів стає очевидним, що науково-педагогічним працівникам важливо мати знання про ті психологічні особливості, які створюються в малих студентських групах, а саме:

1) наявність правильних уявлень студентів про соціально-психологічний склад своєї малої групи;

2) постановка та активне відтворення спільної мети та завдань;

3) проявлення емоційно-почуттєвих взаємин, розвиваючи на основі стійких симпатій;

4) взаємопідтримка і взаємодопомога у процесі навчання, практичних дій, які пов'язані з вивченням необхідних дисциплін;

5) виважена диференціація ролей між членами студентської групи;

6) організоване відпрацювання навчальних завдань щодо набуття необхідних професійних знань, вмінь і якостей;

7) чітке розуміння, що мала студентська група це сукупність добровільно об'єднаних індивідів, які в процесі кооперативної, навчально-практичної взаємодії задовольняють власні пізнавальні потреби та мотиви.

Такий підхід до розуміння соціально-психологічних особливостей дозволяє конкретніше вивчати малі студентські групи більше оптимально. Саме такий підхід можна бачити у працях відомих психологів (С. Д. Максименка, П. В. Мельника, Л. Д. Столяренка, С.Л.Салигіна, В. В. Ягупова та ін.).

Із аналізу праць цих та інших психологів стає зрозумілим, що вони дають визначення поняття «мала студентська група» в якійсь мірі, трохи, обмежено. Наприклад, поряд з характеристикою психології колективу, нерідко ототожнюється зміст малої групи. Автори, одночасно до психологічних характеристик колективів і груп відносять громадську думку, груповий настрій, колективні традиції і міжособистісні взаємини тощо.

Отже, подібна характеристика, як свідчить огляд наукових робіт, має непосредне відношення більш до психології колективу чим до групи.

Зв'язку з цим завдання науково-педагогічних працівників щодо розуміння психології студентської малої групи є досить не простим і вимагає більш чіткішого розуміння головних критеріїв її соціально-психологічної характеристики. Ними, в першу чергу, можуть бути: лідерство, ділові взаємини між студентами, неформальні контакти, емоційні міжособистісні почуття, роль і статус в групі, міжособистісний вибір, соціальне очікування, низка особистісних і групових якостей та інше.

Слід зауважити, що педагоги (куратори) як тимчасові науково-педагогічні керівники студентських малих груп нерідко тісно взаємодіють з ними. У зв'язку з цим вони не можуть обмежуватися тільки вивченням сутності групових характеристик, тому що, як показує практика, психологічна характеристика малої групи залежить від співвідношення між її показниками. Наприклад, між міжособистісною сумісністю і міжособистісним спілкуванням у студентській групі, з одного боку, і спільної діяльності — з іншого. Чи групова свідомість залежить від головної мети активного функціонування групи, при якому предмет спільної діяльності співвідноситься з процесом відвертого спілкування у складі групи, від якого члени цієї групи повинні отримувати певне задоволення. Подібне співвідношення групових показників стає основою розвитку студентської малої групи.

У ряді досліджень зафіксовано такий цікавий факт, що високоефективна, навчальна робота спостерігалася в таких студентських групах, де молоді люди почуттєво зрозуміли одне одного і добре усвідомлювали мету спільної навчальної діяльності. Це свідчить, що студентську малу групу слід вивчати з двох основних позицій: по-перше, з погляду емоційно-почуттєвої сумісності, тобто як особистість відчуває себе в ній: комфортно чи ні, та, по-друге, з погляду результатів спільної навчальної діяльності.

А тепер слід звернути увагу на те, що вивчення характеристики студентських малих груп має цілий ряд проблем як теоретичного, так і практичного характеру. Які це проблеми?

По-перше, необхідно чітко розуміти універсальне, всебічно визначене поняття «студентська мала група». На нашу думку — це група, в якій студентські взаємини добре усвідомлюються і виступають у формі безпосередньо незалежних, вільних особистісних відносин. На наш погляд, тут важливим моментом виступає трактування суспільних студентських взаємин, які опосередковані факторами спільної навчальної діяльності.

По-друге, необхідно чітко визначати багаторівневе поняття «студентська мала група».

У зв'язку з цим його визначення потребує розроблення соціально-психологічної проблематики групового розвитку, тобто таких групових атрибутів, як згуртованість, система групових норм і цінностей, групова сумісність, прогнозування поведінки особистості в малій групі та ін..

По-третє, студентська мала група найбільше стійке явище, так як визначається незначною кількістю контактуючих індивідів, об'єднаних спільними науково-теоретичними метою та завданнями. Можна говорити про нижню та верхню кількісні межі студентської малої групи. Згідно з думкою психологів-дослідників, студентська мала група розпочинається з незначної кількості осіб, починаючи з трьох-пяти. Визначаючи верхню кількісну межу малої групи, слід виходити з відповідності вимогам особливої професійної

підготовки за визначеною спеціальністю та встановлення безпосередніх особистісних ділових контактів між членами цієї невеликої групи.

Слід звертати увагу й на те, що студентські малі групи класифікуються за певними головними ознаками:

а) лабораторні та звичайні студентські групи. До перших належать групи, тимчасово створені для виконання експериментальних завдань у лабораторних умовах університету; до других — ті, що функціонують у реальних життєво-навчальних умовах;

б) за суспільним статусом студентські малі групи поділяють на формальні (офіційні, організовані) та неформальні (спонтанні, неофіційні). Ті й інші належать до категорії звичайних соціальних студентських груп. Формальні групи становлять собою елементарні осередки факультативної організації, виникнення яких зумовлене необхідністю реалізації відповідних навчальних завдань і функцій. Неформальні зароджуються стихійно, мимовільно, як у середині факультативного об'єднання, так і поза ним, у процесі проведення вільного часу студентами, їх спілкування, встановлення взаємних емоційних відносин;

в) за характером навчально-ділових контактів виділяють первинні (безпосередні контактні) і вторинні (немає постійних безпосередніх контактів) студентські малі групи.

Визначаючи соціально-психологічну характеристику студентської малої групи слід брати до уваги комплекс основних соціально-психологічних якостей, які в найбільшій мірі визначають зміст подібної характеристики. А саме: 1) інтегративність — міра єдності, згуртованості та спільності дій та відносин; 2) референтність — ступінь прийняття членами певної студентської групи групових норм і цінностей; 3) соціально-психологічний клімат, який визначає самопочуття кожної особистості в групі, задоволеність груповим об'єднанням, відчуття групового комфорту; 4) вільне визначення лідерства як ступіння зрілого впливу на групу, особливо при здійсненні групових завдань; 5) інтергрупова активність — міра активізації групою своїх цілей, можливостей і намірів. Подібна інтергрупова активність, у свою чергу, визначається додатковими показниками-якостями. Вони є наступні:

а) чітка спрямованість групи до плідного навчання, яка залежить від соціальної цінності та мети, мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій і групових нормативних потреб;

б) організованість — реальна здатність групи до самоуправління, тобто відтворення самоорганізації (забезпечення внутрішнього в групі порядку та психічної саморегуляції (програма відтворення активності зосередженості та впевненості));

в) інтелектуальна комунікативність — характер міжособистісного сприймання мислення кожного як групового, проява поєднаних спеціальних здібностей і налагодження взаєморозуміння;

г) емоційна комунікативність — міжособистісне емоційне переживання повідомлень про досягнення у групі і певні прорахунки, переважаючи позитивний емоційний настрій студентської групи;

д) вольова комунікативність — здатність групи протистояти труднощам і перешкодам, організоване їх подолання, стресостійкість у складних навчальних ситуаціях, надійність спільної діяльності.

До характеристики студентської малої групи з метою соціально-психологічного аналізу її структури слід відносити особливості стосунків між її членами: офіційні взаємини, які називають каналами групової комунікації, та неофіційні стосунки, залежні від психологічного клімату; групову нормативну поведінку, якої додержуються більшість студентів цієї групи (групові норми, звичаї та правила поведінки); групові процеси (пізнавальні чи інтелектуальні, вольові та емоційні, рівні її розвитку).

Практика психологічної роботи досвідчених науково-педагогічних працівників з студентськими малими групами показує, що знання розглянутих групових соціально-психологічних особливостей, якостей, складових, як у своїй єдності визначають характеристику студентської малої групи допомагає досягненню ефективності у навчально-практичній роботі зі студентами. Їх розуміння також допомагає формуванню здорового соціально-психологічного клімату у студентській малій групі - як передумови підтримання більш якісного рівня навчання майбутніх фахівців.

При цьому слід звертати увагу на основні змістовні моменти спільної навчальної діяльності, які сприяють більш повному розвитку соціально – психологічної характеристики студентської малої групи.

Науково-педагогічним працівникам дуже важливо розуміти процес розвитку студентської малої групи, передумов і механізмів її переходу від одного якісного стану в інший на кожному курсі навчання. Знання цих змістовних положень становлення студентської малої групи допомагає педагогу чи наставнику цілеспрямовано і більш конкретно організувати пізнавально-теоретичну роботу на даному курсі певного факультету.

Практика педагогічно-виховної діяльності свідчить, що добре розвинута в психологічному відношенні і краще організована студентська мала група завжди діє ефективно, впевнено та надійно у навчальному процесі. Тобто, ефективна спільна навчальна діяльність студентів малої групи взаємообумовлена її якісною, постійною соціально-психологічною і організаційною характеристикою.

На думку психологів, головним фактором, обумовлюючи постійність, стійкість подібних характеристик є психічний стан студентської малої групи, який визначається її діловитістю, впевненістю, бадьорістю і зібраністю.

Центральним, змістовним показником студентської малої групи вважається саме конкретна, якісна навчальна та організаційна діяльність, що відтворюється в залежності від змісту її соціально-психологічної характеристики.

По суті справи, цей показник визначає своєрідність психологічних стосунків у групі в процесі спільної навчальної діяльності. Ці стосунки мають три наступні особливості. Перший визначає позитивне ставлення кожного студента до групової навчальної і організаційної діяльності, її мети, завдань, принципів, на яких вона ґрунтується її професійне становлення як майбутніх фахівців. Друга особливість визначає міжособистісні стосунки, опосередковані змістом і якістю спрямованістю на кожного студента як повноправного члена своєї групи. Третя особливість характеризується частковими міжособистісними стосунками, коли спільна навчальна діяльність та загальногрупові цінності не виступають як провідний фактор, що опосередковує особистісні контакти студентів..

Психологи-дослідники аналізують декілька моделей студентської малої групи, які повинен ураховувати педагоги і наставники, організуючи групи до виконання начальних завдань, наприклад, для участі у науково-практичній конференції. Перша модель має назву група-конгломерат — це відабрана сукупність певної кількості студентів, які раніше не товаришували між собою, але повинні опинитися в одному просторі в один і той самий час. Встановлено, що початковий рівень їх організаційної діяльності буде низьким. Більш показовим буде середній рівень, у другій моделі - асоціації, де студенти об'єднані спільною метою при якій актуалізація одного з них притягує іншого, хоча зв'язки ще не скоординовані та інколи відокремлені. Але при цій моделі з'являються перші ознаки тіснішого групового спілкування та настрою. Саме в цей час у такій групі постійно потребується лідер, який може забезпечити активніше її об'єднання. При цьому особистісні стосунки налагоджуються досить швидко, але лише у вигляді емоційної припустимості, вони ще не опосередковуються змістом навчальної діяльності.

Третя модель - група-кооперація. Вона характеризується чітко вираженою єдністю дій студентів малої групи, спільністю поглядів на основні її цінності, прагненням до більш плідної навчальної діяльності. Крім цього, вона відрізняється організаційною структурою, високим рівнем групової підготовленості до семінарсько-практичних занять. Міжособистісні стосунки і групове спілкування мають виразливий діловий характер, підпорядковані досягненню кращого результату в розв'язанні конкретного групового завдання.

За характером і формами організації спільної навчальної діяльності аналізують основні соціально-психологічні показники розвитку студентської малої групи.

Характерною першим показником розвитку студентської малої групи виступає її згуртованість, яка виявляється в тому, що всі зусилля студентів поєднані прагненням досягти соціально-професійної мети у навчанні. Вона сприяє успішному виконанню навчальної діяльності.

Деякі психологи-дослідники визначають згуртованість як ціннісну орієнтаційну єдність, яка має вигляд характеристики системи внутрішньо групових стосунків, що виявляє ступінь збігу оцінок, настанов і позицій групи (осіб, завдань, ідей, подій), найбільш важливих для групи в цілому. Така згуртованість визначається перш за все близькістю оцінок в духовній, пізнавальній, емоційній і діловій сферах, у поєднаному підході до виконання мети і завдань навчальної діяльності.

У зв'язку з цим цілком обґрунтоване може бути запроваджене поняття «емоційно-ціннісна єдність» студентської малої групи, яке відображає ступінь емоційного єднання студентів певної групи. Якщо емоційно-ціннісні орієнтації таких неформальних мікрогруп збігаються з метою спільної навчальної діяльності, ми говоримо про мікрогрупи позитивного спрямування, а в протилежному разі — негативного спрямування.

Другим соціально-психологічним показником розвитку студентської малої групи є оптимістичний соціально-психологічний клімат (СПК), під яким розуміють панівні, відносно стійкі настрої та позитивні судження студентів, що відображають основу її загальної характеристики.

Оптимістичний СПК можна розглядати як результат найкращої групової єдності, що характеризується задоволеністю і безконфліктністю життєдіяльності студентської малої групи, дружнім спілкуванням. СПК виражається у стійкому прояву наступних критеріїв: зрозумілими міжособистісними стосунками; міжособистісною культурою відносин; стилем студентського самоврядування; груповими якостями та ін.

Наступним соціально-психологічним показником розвитку студентської малої групи колективу є його адекватна потенційна ефективність. Цей показник характеризується творчою здатністю до самоорганізації, самоуправління, самовдосконалення й зумовлений сприятливими умовами для виявлення здібностей кожного студента, взаємною відповідальністю, взаємовиручкою та взаємним доповненням. Потенційна ефективність студентської малої групи повністю виявляється у взаємній підтримці, злагодженості, взаємодопомозі, виконанні в разі потреби сумісних функцій у діловій справі.

Отже, науково-педагогічні працівники у навчально-виховному процесі мають справу з різними рівнями розвитку соціально-психологічних характеристик студентських малих груп. Знання соціально-психологічних характеристик

студентських соціальних об'єднань, допомагають їм глибше та змістовніше організувати свою педагогічну діяльність із навчання та виховання студентського складу.

Спираючись на попередньо викладений матеріал можна казати, що значущість студентських малих груп полягає передусім у тому, що вони є основою організації навчально-виховного процесу в ВНЗ. Розуміючи цю надто важливу закономірність, науково-педагогічні працівники повинні вміти аналізувати основні етапи розвитку подібних груп, складати відповідну програму і план їх вивчення.

Аналіз науково – теоретичних, практичних підходів психологів до цієї проблеми і досвіду психологічно-педагогічної роботи дозволяє визначити три основних етапи вивчення студентських малих груп.

Перший полягає в тому, що успішний розвиток і ефективна навчальна діяльність студентських малих груп залежить від своєчасного врахування та формування в їх змісті вагомих соціально – психологічних особливостей, якостей і показників.

На цьому етапі визначається наступне: своєчасно проаналізовані соціально психологічні ознаки характеристики студентських малих груп до початку навчально-виховного процесу з основною її вдосконалення.

Другий етап особливий тим, що розвиток соціально – психологічних ознак хаактеризуючих зміст студентських малих груп потребує врахуванні сучасних вимог до їх якостей, що сприяють ефективності функціональної навчальної діяльності. До таких якостей, в першу чергу, відносяться: дружність, товариськість, комунікативність, міжособистісна привабливість, конформність, спілкуваність, інтерактивність, перцептивність, взаємовпливовість та ін. Більшість психологів-фахівців підкреслюють, що саме ці важливі якості повинні бути у центрі уваги педагога чи наставника під час проведення ними навчально-виховної та психолого-педагогічної роботи з студентськими малими групами.

Третій етап полягає у тому, що формування групових соціально – психологічних характеристик повинно здійснюватися адекватно навчально–практичній діяльності в умовах ВНЗ. Ця обставина вимагає від всіх науково-педагогічних працівників, на цьому етапі, під час навчальної діяльності проводити заходи з посилення кращої адаптації студентських малих груп до складних умов опанування майбутньої професії, забезпечення психологічного її супроводу, психологічного консультування, особливо підтримки психічного та фізичного настрою у всіх малих групах студентів.

Таким чином, викладені основні етапи психолого-педагогічного вивчення студентських малих груп свідчать про необхідність проведення цілеспрямованої і системно-організаційної роботи з цієї надто важливої проблеми з обов'язковим врахуванням умов і рекомендацій, які надані у статті.

Звісно, щоб ефективно проводити педагогічно-психологічну роботу з вивчення студентських малих груп науково-педагогічним працівникам необхідно мати програму з цієї проблеми і дотримуватися умов її виконання. На думку психологів, подібна програма, включає до себе основну мету, низку важливих завдань і основні соціально-психологічні особливості, які характеризують зміст студентської малої групи.

Виходячи з психолого-педагогічного досвіду, на нашу думку, педагог чи куратор може до подібної програми включити з метою виконання, наступні, основні положення:

- визначення особливостей і напрямів вдосконалення соціально – психологічної характеристики студентських малих груп;
- створення ефективних умов соціально – психологічного і організаційно – професійного подальшого розвитку змісту студентських малих груп за рахунок ефективної, педагогічно-психологічної роботи ними;
- визначення методів, прийомів та засобів (методик) системної об'єктивної оцінки соціально-психологічних якостей та професійних можливостей студентських малих груп з якими безпосередньо працюють педагоги та куратори;
- оперативний аналіз напрямів, змісту та методів проведення ефективної педагогічно-психологічної роботи, спрямованої, в першу чергу, на згуртованість студентської малої групи в процесі навчально-виховного процесу.

Досвід переконливо свідчить про те, що системна реалізація названих основних положень можливої програми у навчально-виховному процесі виз помітно підвищує стабільність, згуртованість і моральну атмосферу будь-якої студентської малої групи та покращує показники її навчальної діяльності.

Висновки. 1. Розглянуті основні соціально-психологічні особливості характеристики студентської групи, етапи, процедура її психологічного вивчення у навчально-виховному процесі виз. Її зміст свідчить про те, що науково-педагогічним працівникам слід уділяти особливу увагу аналізу цієї проблеми в ході педагогічної роботи з студентським складом. 2. Системе і якісне вивчення соціально-психологічної характеристики студентських малих груп є важливою умовою ефективної, спільної діяльності з ними викладачів, кураторів вищого навчального закладу.

Література. Любен Десев. Психологія малих груп. - М.: «Прогрес», 1979. – 184с. Л. Д. Столяренко. Основи психології. Р/н.Д. «Фенікс». 1997. - 736с. Соціально-психологічна характеристика малої соціальної групи. В кн. В. Ягупов. Військова психологія. – Київ «Тандем». 2004.-665с. Большая психологическая энциклопедия.- М.: Эксмо, 2007. -544с.

Bibliography (transliterated): Ljuben Desev. Psihologija malih grup. - M.: «Progres», 1979. – 184s. L. D. Stoljarenko. Osnovi psihologii. R/n.D. «Feniks». 1997. -736s. Social'no-psihologichna harakteristika maloї social'noї grupi. V kn. V. Jagupov. Vijs'kova psihologija. – Kiiiv «Tandem». 2004.-665s. Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija.- M.: Jeksmo, 2007. -544s.

Фурманець Б.І.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА УМОВИ ВИВЧЕННЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МАЛОЇ ГРУПИ**

В статті розкрито соціально-психологічну характеристику студентської малої групи в контексті педагогічно-психологічної роботи науково-педагогічних працівників з нею у ВНЗ. Знання, останніми цієї проблеми, сприяє підвищенню якості навчання і поведінки студентських груп.

Фурманець Б.И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МАЛОЙ ГРУППЫ

В статье раскрыты социально-психологическую характеристику студенческой малой группы в контексте педагогически-психологической работы научно-педагогических работников с ней в вузах. Знания, последним этой проблемы, способствует повышению качества обучения и поведения студенческих групп

Furmanets B.I.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES AND CONDITIONS-OF STUDY OF THE STUDENT OF A SMALL GROUP

The article includes analysis of socio-psychological characteristics of students-d small group in the context of pedagogical-psychological work of on-the-scientific-pedagogical workers with her in the universities.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2012

УДК 159

*Підбуцька Н.В., Курявська О.М.,
м. Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Особливого значення в часи соціально-економічного перетворення в усіх сферах суспільного життя набуває вдосконалення підготовки студентів-майбутніх фахівців. Однак педагогічна практика вказує на те, що ситуація у сфері гуманітарної освіти сьогодні досить суперечлива і складна. Спостерігається зниження рівня гуманітарної культури молоді, яка супроводжується інтенсивною переорієнтацією суспільної свідомості студентства з духовних, гуманітарних цінностей на цінності матеріального характеру. Зниження показників духовного життя суспільства, втрата позицій гуманізації, загальнолюдських цінностей значною мірою впливає на мотивацію навчання студентів. Мотивація студентів до навчання є однією з основних складових навчально-виховного процесу. Сучасне суспільство ставить до випускника вищого навчального закладу особливі вимоги, серед яких важливе місце

посідають професіоналізм, активність і творчість. Процес удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний і обумовлений багатьма чинниками. Одним із них є розвиток внутрішньої мотивації до навчання у студентів ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. Ряд дослідників (Климчук В.О., Музика О.Л., Маркова А.К., Леонтьєв, Матюхіна М.В., Зимня І.А., Якунін В.О., Ільїн Є.П., Романовський О.Г., Божович Л.І., Н.Ф. Тализіна, В.Э.Мільман, Е. Дісі, Р. Раян) займалися проблемами внутрішньої мотивації.

Такі вчені як В.І. Ковальов, Р.Є.Заліська, В.Н. Дружинін, О.О. Бодалєв та ін. вважають, що серед психологічних проблем студентства є проблема формування внутрішньої навчально-професійної мотивації. Професійна мотивація визначається як складне співвідношення різних мотивів, що входять до потребно-мотиваційної сфери і розглядається як рушійний фактор розвитку професіоналізму особистості. Згідно з теорією А. Маслоу, тип внутрішньої мотивації професійної діяльності найтісніше пов'язаний з професійною ідентичністю особи.

Мета статті - виявити психологічні детермінанти внутрішньої мотивації до навчання у студентів технічних та гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатовимірність у розумінні її сутності, природи, структури, а також функцій окремих мотивів. Як відзначає Є. П. Ільїн [3], значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію та мотиви, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють прояви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні, поняття для позначення цього феномену.

А.К. Маркова відзначає, що становлення мотивації «є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, спонук, що до неї входять, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих стосунків між ними»[6].

Одна з найбільш поширених класифікацій мотивів припускає їх поділ на зовнішні і внутрішні (К.Замфір, М.В.Овчинников та ін.). Внутрішніми називають мотиви, які безпосередньо пов'язані з діяльністю. До зовнішніх відносять інші мотиви, які спонукають індивіда до даної діяльності. У навчальній та

навчально-професійній діяльності діють одночасно і зовнішні, і внутрішні мотиви. Їх співвідношення визначає психологічні особливості структури мотивації навчання студентів [2].

Загалом, слід зазначити, що навчальна мотивація, представляючи собою, особливий вид мотивації, характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої і зовнішньої мотивації.

Найпродуктивнішими є внутрішні мотиви, які відображують особистісний рівень регуляції навчальної діяльності (саморегуляції), та професійні мотиви, які виконують роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності із майбутньою професійною діяльністю.

Навчання у вузі пов'язане із суттєвою зміною соціальної ситуації – включенням у нову систему міжособистісних стосунків, підвищенням ролі самостійності та активності, і тому роль внутрішньої мотивації тут є ключовою.

Дослідження та аналіз психологічних детермінант внутрішньої мотивації до навчання у студентів є завданням, що має велике значення для підвищення ефективності вузівської освіти і становлення майбутніх осібностей, фахівців.

На думку С.Л. Рубінштейна, зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови, а спосіб та результат їх дії на суб'єкта діяльності визначається його внутрішнім станом, системою його ставлень до життєвої ситуації, в якій здійснюється діяльність [7]. Отже, можна припустити, що внутрішні умови окреслюються системою цінностей особистості, через які характеристики діяльності впливають на розвиток внутрішньої мотивації.

Е. Дісі [5] висунув гіпотезу про існування двох фундаментальних мотиваційних тенденцій, зумовлених потребами до самодетермінації та компетентності. Тобто людина надає перевагу виконанню таких видів активності, які забезпечують їй відчуття майстерності. У руслі цієї концепції мотивація діяльності стає внутрішньою, якщо задовольняються такі базові психологічні потреби: у автономності, компетентності та у значимих стосунках.

Ще одним важливим чинником внутрішньої мотивації є оптимальний рівень складності діяльності. Дуже проста діяльність не дає змоги людині відчувати себе компетентною, тому не стимулює внутрішню мотивацію.

Формування внутрішнього локусу контролю має велике значення у процесі мотивації студентів. Учні з внутрішньою стратегією («інтерналі») вважають, що успішність навчання залежить від їхніх особистих якостей, інтелектуальних здібностей. Усвідомлення реального впливу на процес і результат власної діяльності мотивує студента до самоудосконалення, підвищення компетентності.

На думку А. Бандури, самоефективність формується шляхом: непрямого досвіду; вербального переконання; набуття здібностей вибудовувати пове-

дінку; управління емоціями. А. Бандура вважає, що формуванню самоефективності сприяють такі умови, в яких людина відчуває себе впевненою.

У процесі дослідження нами було використано такі **методи**: опитувальник внутрішньої мотивації Р.Раяна (адаптація В.О. Климчука, О.Л. Музики); методика «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж.Роттер; методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» В.Е. Мільмана; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної; мотивація професійної діяльності (методика К.Замфір в модифікації А.А. Реана) та методи математичної статистики з метою обробки результатів дослідження для подальшого аналізу емпіричних даних (критерій ϕ^* Фішера).

За допомогою опитувальника внутрішньої мотивації було виявлено, що серед студентів-психологів та студентів технічних спеціальностей задоволення від діяльності, почуття компетентності та почуття самодетермінованості виражені на середньому рівні, а докладені зусилля на низькому. Але, задоволення від діяльності більш виражене на високому рівні у студентів-психологів, а докладені зусилля у студентів технічних спеціальностей.

В результаті проведення методики «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» ми отримали дані щодо локусу контролю досліджуваних: екстернали становлять 45,6% вибірки студентів-психологів, а студентів технічних спеціальностей – 48,1%. Більшість студентів-психологів (54,4%) та студентів технічних спеціальностей (51,9%) мають тип локусу контролю інтернальність.

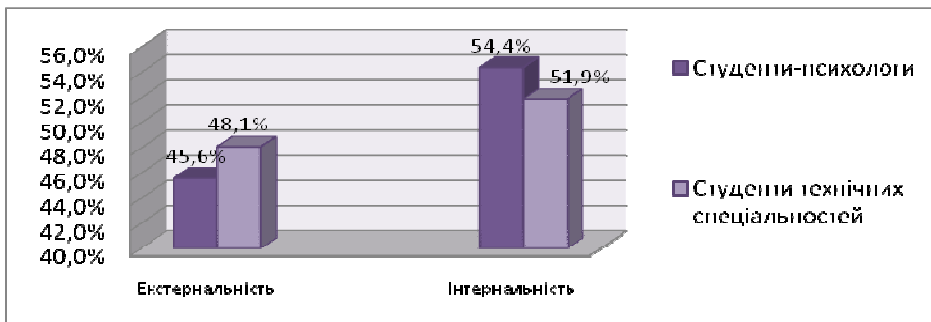


Рис. 1. Тип локусу контролю студентів

Респонденти, які мають локус контролю екстернальність переконані, що їх успіхи або невдачі є наслідком дії зовнішніх сил, таких як везіння, випадковість, вплив інших людей тощо. Вони потребують зовнішньої підтримки та схвалення. В даному випадку особистість спрямована на зовнішні стимули. Студент із зовнішньою стратегією вважає, що його помилки викликані не його некомпетентністю, а впливом зовнішніх чинників. А це гальмує процес навчальної мотивації.

Інтернали інтерпретують значущі події життя як закономірний результат власної діяльності. Вони переконані, що чи то успіхи чи то невдачі не ви-

падкові, а залежать від їхньої власної компетентності, можливостей, здібностей, цілеспрямованості, тобто від них самих. Учні з внутрішньою стратегією вважають, що успішність навчання залежить від їхніх особистих якостей, інтелектуальних здібностей. Усвідомлення реального впливу на процес і результат власної діяльності мотивує студента до самовдосконалення, підвищення компетентності.

У студентів як психологів, так і студентів технічних спеціальностей переважає (94,7% та 96,2% відповідно) загальножиттєва мотиваційна спрямованість, тобто вони більше орієнтовані на життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус та спілкування. Щодо учбової спрямованості респондентів, то вона становить лише 5,3% серед студентів-психологів та 3,8% серед студентів технічних спеціальностей. Це значить, що загальна та творча активність, соціальна корисність займає меншу частину життя досліджуваних. Студенти-психологи та студенти технічних спеціальностей спрямовані на те, щоб у вільний від навчання час більше віддавати перевагу зустрічам з друзями, спілкуванню, не пов'язаному з навчальною діяльністю, відпочинку, веселощам та розвагам, намагаються робити все можливе, щоб «завоювати місце під сонцем», переймаються через умови свого життя, шукають нових друзів та заводять нові знайомства.

Лише невелика частка студентів-психологів та студентів технічних спеціальностей спрямовані на навчальну діяльність, тобто, вони прагнуть відкрити щось нове, зробити якийсь винахід, займаються навчанням, підвищенням своєї кваліфікації, займаються роботою творчого характеру, частину їхнього часу займають суспільні справи, часто розмовляють з друзями про свої успіхи та плани, для них важливо підвищувати свій учбово-професійний рівень.

Що стосується мотиваційного профілю, то і у студентів-психологів, і у студентів технічних спеціальностей переважає прогресивний мотиваційний профіль (66,6% та 48,1% відповідно), це говорить про те, що більшість студентів має здобутки в сфері навчання, вчиться не на низькому рівні, позиція таких особистостей соціально направлена. Серед цих студентів є такі, в яких переважають розвиваючі мотиви, творча та професійна активність, підвищення свого учбово-професійного рівня.

Виходячи з результатів, ми бачимо, що більшість студентів-психологів та студентів технічних спеціальностей орієнтовані на свободу (87,7% та 80,8%). Це свідчить про те, що головна цінність для цих досліджуваних – це свобода. Орієнтація на свободу поєднана з орієнтацією на процес у психологів (59,6%) та з орієнтацією на процес (67,3%) та результат (55,8%) у студентів технічних спеціальностей. Досліджувані, що більше орієнтовані на сам процес виконання роботи, менше задумуються про результат, їх спонукає інтерес до справи. Але, не можна говорити про те, що їх процесуальна спрямованість студентів перешкоджає своєчасній здачі робіт, адже орієнтація на результат у

студентів технічних спеціальностей виражена на 55,8%. Студенти, що орієнтуються на результат, є надійними людьми. Вони можуть досягнути результату не дивлячись на перешкоди ззовні та не зважаючи на невдачі.

У студентів-психологів найменш вираженими є наступні орієнтації: на працю, владу та гроші. У студентів технічних спеціальностей найменш вираженими є орієнтації на: альтруїзм, владу, гроші та егоїзм.

Після проведення дослідження за методикою «Мотивація професійної діяльності» були отримані результати щодо типу мотивації студентів.

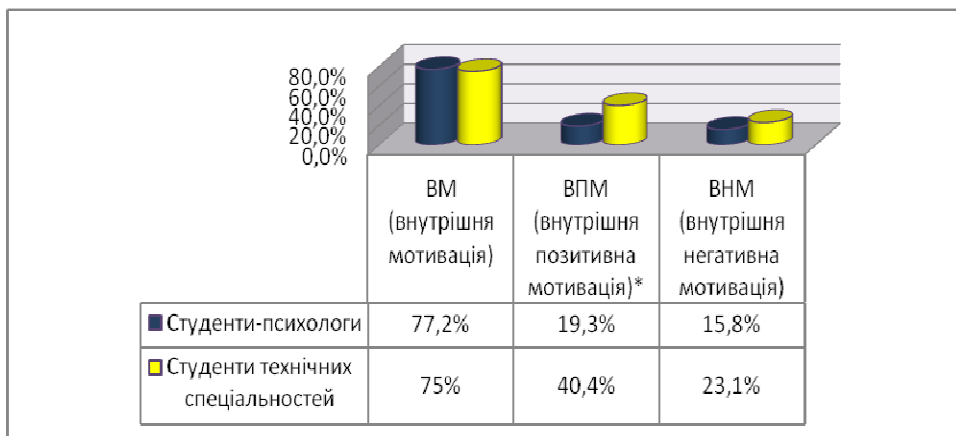


Рис.2. Співвідношення VM, VPM та VNM студентів

Виходячи з отриманих результатів, ми можемо сказати, що як у студентів-психологів, так і у студентів технічних спеціальностей переважає внутрішня мотивація до навчання (77,2% та 75% відповідно). VPM і VNM набуває більшого показника у студентів технічних спеціальностей, ніж у студентів-психологів.

Висновки. Проведене нами дослідження дало змогу виявити наступне: серед студентів-психологів та студентів технічних спеціальностей задоволення від діяльності, почуття компетентності та почуття самодетермінованості виражені на середньому рівні, а докладені зусилля на низькому. Але, задоволення від діяльності більш виражене на високому рівні у студентів-психологів, а докладені зусилля у студентів технічних спеціальностей. Серед студентів-психологів та студентів технічних спеціальностей більшість є інтерналами, тобто вони інтерпретують значущі події життя як закономірний результат власної діяльності. Інтернали переконані, що і успіхи, і невдачі залежать від їхньої власної компетентності, можливостей, здібностей, цілеспрямованості, тобто від них самих. У студентів-психологів і у студентів технічних спеціальностей переважаючою є загальножиттєва мотиваційна спрямованість, тобто

вони більше орієнтовані на життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус та спілкування. Щодо учбової спрямованості респондентів, то вона виражена лише у 2-х студентів технічних спеціальностей та у 3-х студентів-психологів. Що стосується прогресивного мотиваційного профілю, то його було виявлено у більшості студентів-психологів та студентів технічних спеціальностей. Це свідчить, що рівень розвиваючих мотивів перевищує рівень мотивів підтримки. Студенти-психологи більше орієнтовані на свободу та процес. А також майже в однаковій мірі на результат, альтруїзм та егоїзм. Студенти ж технічних спеціальностей орієнтовані на свободу процес та результат. Менш за все студенти-психологи орієнтовані на гроші, а студенти технічних спеціальностей на егоїзм. У подальшому планується визначення психологічних детермінант внутрішньої мотивації студентів .

Список літератури: 1. *Божович, Л.І.* Проблема розвитку мотиваційної сфери дитини // Вивчення мотивації поведінки дітей та підлітків [Електронний ресурс] / Л.І.Божович. Режим доступу : http://www.koob.ru/age_psychology/ 2. *Горлова, Н.В.* К вопросу об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования [Текст] / Н.В. Горлова // Современные проблемы психологии развития и образования человека: Сборник материалов/ Под. ред. В.Н.Скворцова. СПб., 2010. – С.8-9. 3. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. 4. *Климчук, В.О.* Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Климчук Віталій Олександрович. - К., 2004. - 20 с. 5. *Климчук, В.О.*Тренінг внутрішньої мотивації [Текст] / В.О. Климчук. - СПб.: Мова, 2005. – 76 с. 6. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с. 7. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн – М., 1957. – 328 с.

Bibliography (transliterated): 1. *Bozhovich, L.I.* Problema rozvitku motivacijnoї sferi ditini // Vivchennja motivacii povedinki ditej ta pidlitkiv [Elektronnij resurs] / L.I.Bozhovich. Rezhim dostupu : http://www.koob.ru/age_psychology/ 2. *Gorlova, N.V.* K voprosu ob osobennostjah psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti na nachal'nom i zavershajuwem jetapah professional'nogo obrazovanija [Tekst] / N.V. Gorlova // Sovremennye problemy psihologii razvitija i obrazovanija cheloveka: Sbornik materialov/ Pod. red. V.N.Skvorcova. SPB., 2010. – S.8-9. 3. *Il'in, E. P.* Motivacija i motivy [Tekst] / E. P. Il'in. – SPb.: Piter, 2002. – 512 s. 4. *Klimchuk, V.O.* Psihologichni determinanti rozvitku vnutrishn'oї motivacii studentiv u navchal'nij dijat'nosti [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Klimchuk Vitalij Oлександрovich. - K., 2004. - 20 s. 5. *Klimchuk, V.O.*Trening vnutrishn'oї motivacii [Tekst] / V.O. Klimchuk. - SPb.: Mova, 2005. – 76 s. 6. *Markova, A. K.*

Formirovanie motivacii uchenija v shkol'nom vozraste [Tekst]: posobie dlja uchitelja / A. K. Markova. – M.: Prosvewenie, 1983. – 96 s. 7. Rubinshtejn, S. L. Bytie i soznanie [Tekst] / S.L. Rubinshtejn – M., 1957. – 328 s.

Н.В. Підбуцька, О.М. Курявська

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО
НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ СПЕ-
ЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті послідовно розкривається проблема внутрішньої мотивації до навчання, її значення в педагогічній психології та особливості в студентському віці. В процесі експериментального дослідження визначено психологічні детермінанти внутрішньої мотивації до навчання у студентів технічних та гуманітарних спеціальностей.

Н.В. Подбуцкая, Е.Н. Курявская

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВА-
ЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТА-
РНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье последовательно раскрывается проблема внутренней мотивации к обучению, ее значение в педагогической психологии и особенности в студенческом возрасте. В процессе экспериментального исследования определены психологические детерминанты внутренней мотивации к обучению у студентов технических и гуманитарных специальностей.

N. Podbutskaia, E. Kurjavskaja

**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF INTERNAL MOTIVA-
TION FOR LEARNING THE STUDENTS OF TECHNICAL AND HUMANI-
TARIAN SPECIALTIES**

In the article consistently reveals the problem of the inner motivation for learning, it is importance in educational psychology and special features of the student's age. In the process of the pilot study identified the psychological determinants of internal motivation for learning the students of technical and humanitarian specialities.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2012

УДК 159

Иванова О.М.,

г.Харьков, Украина

**АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА, КАК ФАКТОР ДЕВИАНТНОГО ПОВЕ-
ДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Общая постановка проблемы. Многие из нас часто сталкиваются с разными проявлениями социального нежелательного поведения – агрессией, вредными привычками, противозаконными действиями... В любом социальном обществе всегда существуют социальные нормы, принятые в данном обществе, те правила, по которым это общество живет. Каждому человеку свойственно отклоняться от оси своего существования, развития. Проблема отклоняющегося поведения интересует исследователей в различных областях научного знания. Гишинский Я. И. говорил : «Уже написаны тысячи томов, посвященных проблемам девиантного поведения, но до сих пор не совсем ясно, что же это такое». К сожалению, единая теория девиантного поведения личности еще не создана. Но существуют обширные сведения по данному вопросу накоплены в различных научных дисциплинах: медицине, биологии, психологии, социологии, праве. Более того, в некоторых отраслях знания выделяются специальные подразделения, изучающие девиации. Проблема девиантного поведения актуальна и сегодня. Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества. Девиантное поведение всегда было, есть и будет присутствовать в человеческом обществе. И как бы мы не хотели от этого избавиться, всегда будут существовать люди, называемые девиантами, то есть те, которые не могут или не хотят жить по правилам и нормам, принятым в том обществе, в котором они живут. Мы знаем, что акцентуации в ряде случаев сочетаются с отклоняющимся поведением, таким, как противоправные действия, суицидальное поведение, употребление наркотиков. Исследуемая автором проблема изучалась и анализировалась многими учеными. Значит можно говорить о значимости и актуальности данной проблемы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы, или высказаны мнения других авторов. Разнообразные аспекты проблемы поведения людей, которая не соответствует общепринятым нормам, рассматривались в литературе, науке, религии, искусстве и т.д. Социальные аспекты девиантного поведения исследовали Н.А.Андреев, В.С.Афанасьев, М.И.Боднева Я.И.Гишинский, В.М.Кудрявцева и другие. Психологические аспекты этого явления обосновывались в трудах О.И.Бондарчук, Б.С.Братуся, М.И.Буянова, Л.С.Выготского, О.В.Змановской, Н.Ю.Максимовой, Д.И.Фельдштейна и других. В современной отечественной и зарубежной научной литературе нет единой точки зрения относительно определения понятия девиантного поведения. В то же время обширные сведения по данному вопросу накоплены в различных научных дисциплинах: медицине, биологии, психологии, социологии, праве. Более того, в некоторых отраслях знания выделяются специальные подразделения, изучающие девиации. Акцентуации характера изучались в работах Личко А.Е., Леонгарда К. и т.д.

Формирование заданий. Заданиями статьи есть: теоретический анализ понятия «отклоняющееся поведение», описание трех основных групп откло-

няючогося поведіння, характеристика підліткового віку, описання передумов девианції в підлітковому віку, описання акцентуацій характеру, характеристика акцентуацій характеру як однієї з передумов формування девиантного поведіння у підлітків.

Ціль статті. Вивчити основні теоретичні підходи до проблеми взаємодії акцентуацій характеру та девиантного поведіння підлітків.

Изложение основного материала. Відхиляючеся (девиантне) поведіння — це стійке поведіння особистості, відхиляючеся від найбільш важливих соціальних норм, причиняюче реальний збиток суспільству або самій особистості, а також супроводжує її соціальною дезадаптацією[2].

Існують такі види відхиляючогося поведіння, як: антисоціальне (делінквентне) поведіння та асоціальне поведіння.

Антисоціальне (делінквентне) поведіння — це поведіння, протилежне правовим нормам, загрожуюче соціальному порядку та благополуччю оточуючих людей. Воно включає будь-які дії або бездіяння, заборонені законодавством.

У дорослих людей (старше 18 років) делінквентне поведіння проявляється переважно в формі правопорушень, які тягнуть за собою кримінальну або громадянську відповідальність та відповідне покарання. У підлітків (від 13 років) переважають наступні види делінквентного поведіння: хуліганство, крадіжки, грабежі, вандалізм, фізичне насильство, торгівля наркотиками. В дитячому віці (від 5 до 12 років) найбільш поширені такі форми, як насильство по відношенню до молодших дітей або ровесників, жорстоке поводження з тваринами, воровство, дрібне хуліганство, руйнування майна, підпали.

Асоціальне поведіння — це поведіння, яке відхиляється від виконання морально-етических норм, безпосередньо загрожуюче благополуччю міжособистісних відносин. Воно може проявлятися як агресивне поведіння, сексуальні девианції (непорядкові статеві зв'язки, проституція, зведення, вуайеризм, експозиціонізм і др.), залученість до азартних ігор за гроші, бродяжництво, іждивенство.

В підлітковому віці найбільш поширені втечі з дому, бродяжництво, шкільні прогули або відмова від навчання, бійки, агресивне поведіння, проституція (непорядкові статеві зв'язки), графіті (стієнні малюнки та написи непристойного характеру), субкультуральні девианції (сленг, шрамировка, татуировки).

У дітей частіше зустрічаються втечі з дому, бродяжництво, шкільні прогули, агресивне поведіння, злослов'є, бійки, воровство, вимогальство (попрошайництво).

Границы асоциального поведения особенно изменчивы, поскольку оно более других поведенческих девиаций находится под влиянием культуры и времени[2].

Подростковый возраст часто называют отроческим, переходным, периодом «бури и натиска», «гормонального взрыва» и пубертата – короче говоря, сложным периодом, связанным с кризисами развития. В это время происходит переход от ребенка к взрослому во всех сферах – физической (конституциональной), физиологической, личностной (нравственной, умственной, социальной). Все телесное постепенно приобретает черты мужского или женского организма. Изменения касаются созревания всех структур мозга, и как следствие развитие и формирование личности претерпевают большие изменения [3].

Подростковый возраст, по словам Л. С. Выготского, представляет собой совокупность условий, в высшей степени предрасполагающих к воздействию различных психотравмирующих факторов. Самыми сильнодействующими из них являются недостойное поведение родителей, конфликтные взаимоотношения между ними, наличие у них недостатков, унижительных с точки зрения подростка и окружающих, оскорбительное отношение к подростку, проявления недоверия или неуважения к нему. Все это не просто осложняет учебно-воспитательную работу с ними, но и делает ее порой практически невозможной. У подростка на этой почве могут возникнуть различные отклонения в поведении[3].

Переходный период, как лакмусовая бумага, проявляет все пороки общества. Подростковый возраст является самым трудным и сложным из всех детских возрастов. Его еще называют переходным возрастом. В течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности.

В переходном возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности подростка, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. У подростка меняется позиция, общественный статус, положение в коллективе, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых.

У подростка формируется чувство взрослости, которое проявляется через стремление к независимости и самостоятельности, протест против желаний взрослых «поучить» его. Взрослость по отношению к себе проявляется у подростка в том, что он стремится перенять формы взрослого поведения, иногда с аддиктивными привычками (курение, употребление малоалкогольных и сильноалкогольных напитков, нецензурная брань и пр.) [3].

А.В.Петровский в концепции персонализации личности рассматривает потребность индивида быть «идеально представленной» в сознании значимых

других людей личностью, причем теми своими особенностями, которые он сам ценит в себе. Однако потребность быть личностью (стремление подчеркнуть свою индивидуальность, неповторимость) может быть удовлетворена лишь при наличии способности быть личностью. Разрыв между этой потребностью и способностью может привести к серьезным нарушениям процесса личностного развития, качественно искривить линию личностного роста. В подростковом возрасте наряду с адаптацией осуществляется активная индивидуализация и интеграция подростка в группу сверстников[6].

Кондратьев М. Ю. выделяет ведущий мотив подростка: «Чем бы ни выделиться, лишь бы выделиться», «запечатлеться в другом мире», что может провоцировать отклоняющееся поведение. Филонов Л. Б. считает источником девиантного поведения подростка «поиск пределов допустимого»[1].

Причинами отклонений в поведении подростков являются и реалии настоящего периода в жизни общества. Подростки остро переживают социальное расслоение, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке, в последние годы у несовершеннолетних в течение полугода или года изменяются ценностные ориентации. (В 70-80-е годы для этого требовалось не менее трех лет). Отвержение базовых социальных ценностей является первопричиной девиантного поведения. Морально-психологический «сдвиг» выражается у подростков в асоциальном поведении и сопровождается правонарушениями, побегами, заболеваниями по наркологическому признаку, серьезными нервно-психическими расстройствами. Д.И. Фельдштейн отмечает, что у современного подростка желание соответствовать ожиданиям коллектива и общества ослабевает, а желание уклониться от них, напротив, растет; отсутствуют условия для реального выхода подростков на серьезные дела общества, что лишает их возможности занять активную социальную позицию, освоить отношения взрослого общества. Это противоречие приводит к искусственной задержке личностного развития современных подростков, острому внутреннему конфликту[8].

Подросток – это еще недостаточно зрелый и недостаточно социально возмужалый человек, это личность, находящаяся на особой стадии формирования ее важнейших черт и качеств. Стадия эта пограничная между детством и взрослостью. Личность еще недостаточно развита, чтобы, считаться взрослой, и в то же, время настолько развита, что в состоянии сознательно вступить в отношения с окружающими и следовать в своих поступках и действиях требованиям общественных норм и правил.

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим[5].

Существуют две классификации типов акцентуаций характера. Первая предложена К. Леонгардом[4] и вторая – А. Е. Личко.[5] . К. Леонгард описывает акцентуации как чрезмерно усиленные индивидуальные черты личности, обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние в неблагоприятных условиях. Разработанная А. Е. Личко типология имеет явную привязку к классификации психопатий и, кроме того, предназначена только для подросткового возраста.

Соотношение классификаций акцентуаций характера по К. Леонгарду и А.Е. Личко представлено в таблице 1.

Таблица 1

Типы акцентуаций характера по А.Е. Личко и К. Леонгарду

Тип акцентуированной личности, по К. Леонгарду	Тип акцентуации характера, по А. Е. Личко
Демонстративный	Истероидный
Педантичный	Психастенический
Застревающий	
Возбудимый	Эпилептоидный
Гипертимический	Гипертимный
Дистимический	
Аффективно-лабильный	Циклоидный
Аффективно-экзальтированный	Лабильный
Эмотивный	Лабильный
Тревожный (боязливый)	Сенситивный
Экстравертированный	Гипертимно-конформный
Интровертированный	Шизоидный
То же	Сенситивный
	Неустойчивый
	Конформный
	Астеноневротический

Как мы можем увидеть в таблице 1, некоторые типы акцентуаций у авторов совпадают. Ниже представлено подробное описание отдельных типов.

Гипертимный тип. Подвижность, общительность, склонность к озорству. Любят беспокойные компании. Неусидчивость, недостаточная дисципли-

нированность, учатся неровно. Настроение всегда хорошее, приподнятое. Имеют много увлечений, но они поверхностны и быстро проходят. Самоуверенны, стремятся показать себя, прихвастнуть.

Циклоидный тип. Раздражительны, склонны к апатии. Предпочитают находиться дома одни. Тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного с периодами примерно в две-три недели.

Лабильный тип. Крайне изменчив в настроении. Поведение зависит от сиюминутного настроения. Настоящее и будущее может расцветиваться то радужными, то мрачными красками. Находясь в подавленном настроении, нуждаются в помощи и поддержке.

Астеноневротический тип. Характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной работы.

Сензитивный тип. Свойственна повышенная чувствительность ко всему. Не любят больших компаний, подвижных игр. Застенчивы и робки при посторонних людях. Послушные и привязаны к родителям. Рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и к окружающим людям. Обожают друзей, которые старше их.

Психастенический тип. Ускоренное и раннее интеллектуальное развитие, склонность к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Нередко бывают больше сильны на словах, а не на деле. Самоуверенность у них сочетается с нерешительностью.

Шизоидный тип. Замкнутость. Демонстрируют внешнее безразличие к окружающим людям, отсутствие интереса к ним, плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Внутренний мир зачастую наполнен различными фантазиями, какими-либо особенными увлечениями. Во внешних проявлениях своих чувств они достаточно сдержанны, не всегда понятны для окружающих, прежде всего для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

Эпилептоидный тип. Плачут, изводят окружающих. Любят мучить животных, дразнить младших, издеваться над беспомощными. В детских компаниях они ведут себя как диктаторы. Жестокость, властность, себялюбие. Стараются угождать начальству, добиваться определенных преимуществ перед сверстниками, получить власть, установить свой диктат над окружающими.

Истероидный тип. Эгоцентризм, жажда постоянного внимания к собственной особе. Склонность к театральности, позерству, рисовке. С трудом выносят, когда хвалят их товарища, когда другим уделяют больше внимания, чем им самим. Насущная потребность - привлекать к себе внимание окружающих, выслушивать в свой адрес восторги и похвалы. Будучи неспособными стать

лидерами и организаторами дела, завоевать себе неформальный авторитет, они часто и быстро терпят фиаско.

Неустойчивый тип. Слабовольные, плывущие по течению. Повышенная склонность и тяга к развлечениям, к безделью и праздности отсутствуют какие-либо серьезные, интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

Конформный тип. Склонны к морализаторству и консерватизму, а их главное жизненное кредо — «быть как все». Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет «моральное» оправдание своему поступку, причем нередко даже не одно. [7]

Известно, что акцентуации в ряде случаев сочетаются с отклоняющимся поведением, таким, как противоправные действия, суицидальное поведение, употребление наркотиков.

При каждом типе акцентуации имеются свойственные ему, отличные от других типов, "слабые места". Так как подростковый возраст является кризисным, особенности характера подростка часто заостряются, а при действии продолжительном психогенных факторов, адресуемых к "месту наименьшего сопротивления", могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. При этом для каждого типа акцентуации существуют свои более и менее характерные формы девиантного поведения.

Гипертимный тип. Легко предаются развлечениям, выпивкам, даже сомнительным похождениям. Употребление алкоголя и наркотиков, желание "попробовать что-то новенькое". Склонны к групповым формам делинквентного поведения.

Циклоидный тип. Суицидальное поведение, истинные покушения. В периоды подъема они могут обнаруживать склонность к алкоголизации в компаниях.

Лабильный тип. Вероятны суицидальные попытки в состоянии аффекта. Возможно отклонение на путь транзиторного подросткового гомосексуализма.

Астено-невротический тип. Маломотивированные вспышки раздражения в отношении родителей, воспитателей, глухая неприязнь к сверстникам, у которых подростковые поведенческие реакции выражаются прямо и открыто.

Сенситивный тип. Суицидное поведение.

Психастенический тип. Склонность к транзиторному подростковому гомосексуализму.

Шизоидный тип. Употребление алкоголя и дурманящих веществ. Сексуальные правонарушения (эксгибиционизм, развратные действия над малолетними, сексуальная агрессия). Делинквентное поведение.

Эпилептоидный тип. Поведения делинквентного и даже криминального типа, ранняя алкоголизация. Мазохистические желания — они причиняют себе боль нарочитыми ожогами, уколами, укусами. В гомосексуальных связях они

обычно выступают в активных ролях и не довольствуются взаимным онанизмом, а толкают партнера к педерастии или другим формам грубых извращений. Побег из дому. Суицидальное поведение. Склонность к азартным играм.

Истероидный тип. Суицидальные демонстрации. Демонстративная алкоголизация. Делинквентность обычно носит несерьезный характер. Побег из дому.

Конформный тип. Дурное влияние окружающей среды может толкнуть на путь интенсивной алкоголизации или употребления других дурманящих средств. Могут быть втянутыми в групповые правонарушения.

Неустойчивый тип. Побег из дома. Делинквентность это, прежде всего желание поразвлечься, особенно в компаниях. Употребление алкоголя и дурманящих веществ. Курение. Хулиганские поступки. [5]

В большинстве случаев акцентуации характера создают предпосылки для формирования девиантного поведения, особенно в подростковом возрасте.

Вывод:

Нарушения поведения у подростков стали чрезвычайно актуальной проблемой в последние десятилетия. В процессе работы, в рамках решения поставленных задач были проанализированы основные виды девиантного поведения, дано определение девиантного поведения. Рассмотрены предпосылки девиации в подростковом возрасте. Были рассмотрены типы акцентуаций характера у подростков. Были рассмотрены подходы к пониманию влияния акцентуаций характера на формирование девиантного поведения подростков.

В большинстве случаев акцентуации характера создают предпосылки для формирования девиантного поведения, особенно в подростковом возрасте. Для того чтобы избежать отклонений в поведении детей, родителям и педагогам следует вовремя обратить внимание на особенности характера ребенка. Зная тип акцентуации характера ребенка, можно предотвратить формирование отклоняющегося поведения. Безусловно, данная проблема требует дальнейшего изучения.

Перспектива дальнейших исследований. Перспективы дальнейших исследований автор видит в дальнейшей разработке комплексной системы психопрофилактики и психокоррекции девиантного поведения личности.

Список литературы: 1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 303 с. 2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). — М.: АCADEMIA, 2003. – 288 с. 3. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления — Питер, 2008 год – 282 с. 4. Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. - Киев, 1981 год – 390 с. 5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков, Л., 1983 – 256 с. 6. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с. 7. Немов Р.С. Книга 1. Общие основы психологии. — Москва, 2003 год, – 688 с. 8. <http://www.sexopedia.ru/articles11.shtml>.

Bibliography (transliterated): 1. Bratus B.S. Anomalii lichnosti. – M.: Myisl, 1988. – 303 s. 2. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya (Psihologiya otklonyayuschegosya povedeniya). — M.: ACADEMIA, 2003. – 288 s. 3. Kazanskaya V.G. Podrostok.

Trudnosti vzrosleniya — Piter, 2008 god – 282 s. 4. Leongard K. Aktsentuirovaniye lichnosti. Per. s nem. - Kiev, 1981 god – 390 s. 5. Lichko A.E. Psihopatii i aktsentuatsii haraktera u podrostkov, L., 1983 – 256 s. 6. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya: Uchebnik dlya studentov vuzov. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 1999. - 456 s. 7. Nемов R.S. Kniga 1. Obschie osnovyi psihologii. — Moskva, 2003 god, – 688 s. 8. <http://www.sexopedia.ru/articles11.shtml>

М.О.Іванова

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА, КАК ФАКТОР ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье автором на основе изученной литературы рассмотрены виды отклоняющегося поведения, описаны предпосылки девиации в подростковом возрасте, охарактеризованы акцентуации характера как одной из предпосылок формирования девиантного поведения у подростков.

М.О.Іванова

АКЦЕНТУАЦІЯ ХАРАКТЕРУ, ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Акцентуації характеру як чинник девіантної поведінки підлітків В статті автором на основі вивченої літератури розглянуті види поведінки, що відхиляється, описані передумови девіації в підлітковому віці, охарактеризована акцентуація характеру як одній з передумов формування девіантної поведінки у підлітків.

М.О.Ivanova

CHARACTER ACCENTUATIONS, AS FACTOR OF DEVIANTNOGO CONDUCT OF TEENAGERS

Accentuation of character as a factor of deviant behavior among adolescents In this paper the author studied on the basis of the literature examined types of deviant behavior, describes the prerequisites for the deviation in adolescence, characterized by accentuation of character as a prerequisite for the formation of deviant behavior in adolescents.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2012

УДК 159

*Зам'ятіна М.В.,
М.Харків, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА АГРЕСИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Постановка проблеми: За останнє десятиліття у всьому світі відзначається зростання насильницьких дій, пов'язаних з особливою жорстокістю, вандалізмом, знущанням над людьми. Такі соціально небезпечні прояви зазвичай

пов'язані з феноменом агресії та агресивності, що виникають як з внутрішніх (особистісних), так і з зовнішніх (соціальних) чинників, викликають серйозне занепокоєння в суспільстві. На зростання насильства, агресії впливають економічна нестабільність і соціальна напруженість в країні. Повсякденністю стали численні конфлікти, деякі з них перетворюються на фізичне насильство, злочин проти особистості, неповага до іншої людини. Діяльність ЗМІ, реклама, потік друкованої продукції, кінопродукція, заповнені сценами насильства, обману, сексу - «навчають» діяти агресивно.

Актуальність даної теми обумовлена кількома причинами: по-перше, зростаючою увагою до проблеми агресії та агресивності з боку дослідників різних спеціальностей - психологів, соціологів, педагогів, що відбиває соціальні запити українського суспільства, по-друге, важливістю вивчення саме психологічної структури агресивності як властивості особистості, які впливають на своєрідність агресивних проявів, по-третє, вимогами практики консультативної, психокорекційної та психотерапевтичної роботи.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Проблема агресивності досліджується в психології з різних напрямків. Агресія та агресивність розглядаються з позицій психодинамічного, глибинно-психологічного підходу (А. Є. Мелоян, Т. Туз, А. Адлер, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Г. Юнг та ін), бихевиористического підходу (А. Бандура, Дж. Доллард, М. Міллер і ін.), в контексті індивідуально-типологічних особливостей особистості, зокрема, емоційності (І. В. Бринза, І. А. Василенко, І. Г. Кошлань, А. В. Кузнецова, А. Є. Ольшанникова, І. В. Пацявічюс, І. В. Переверзева, Є. П. Саннікова), в процесі розвитку особистості (Н. В. Алікіна, Н. А. Дубинка, Л. М. Семенюк, І. А. Фурманов, К. Бютнер та ін), в рамках проблеми емоційної регуляції поведінки (В. К. Вілюнас, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, Є. Л. Носенко, А. Я. Чебикін) і ін

Мета статті: розкрити психологічну структуру агресивності студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Слово агресія від латинського «*agresi*» означає «нападати». Воно здавна існує в європейських мовах, проте значення йому надавалося не завжди однакове. До початку 19 століття агресією вважалося будь-яке активне поведінка як доброзичливе, так і вороже. Пізніше значення цього слова змінилося і стало більш вузьким [6, 116 с.].

Багато хто з психологів вважають агресію вродженою невід'ємною характеристикою поведінки в живому світі, пов'язаних з боротьбою за виживання [9, 734 с.].

Зокрема, в етології (науці про поведінку) вважається, що агресія - це енергія, з якою вид прагне до виживання [4, 330 с.].

Агресивність - це стійка риса особистості, яка проявляється в готовності до агресивної поведінки. Її рівні визначаються як наслідок в процесі соціалізації, так і орієнтацією на культурно-соціальні норми, найважливіші з яких - це норми соціальної відповідальності і норми відплати за акти агресії.

Агресивність - одна з вроджених установок, що корениться в садистичної фазі лібідо. Виражається в прагненні до наступальних дій, спрямованих на нанесення шкоди або знищення об'єкта наступу [7].

В. Клайн вважає, що в агресивності є і «певні здорові риси», які можуть виявитися корисними для суспільного життя. Це-наполегливість, ініціатива, завзятість. У досягненні мети прагнення до перемоги, подолання перешкод. Ці якості властиві лідерам і переможцям [6].

Р. С. Хоманс вважає, що агресію може викликати ситуація, пов'язана з прагненням до справедливості.

Реан А.А., Бютнер К. та інші розглядають деякі випадки агресивного прояву як адаптивне властивість, пов'язане з позбавленням від фрустрації і тривоги. Стан фрустрації - психічний стан, що характеризується наявністю стимульованої потреби, що не знайшла свого задоволення. Цей стан супроводжується різними негативними переживаннями: роздратуванням, відчаєм. Агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню й адаптації. З іншого боку, агресія розцінюється як зло, як поведінка, що суперечить позитивній сутності людей.

Зазвичай під агресією розуміють дію або тільки наміри дії, що мають за мету заподіяння шкоди іншій людині. Це, звичайно, вузьке трактування агресії і агресивності як властивості особистості, в якій робиться акцент на наявність руйнівних тенденцій. Адже людина не може у своєму житті що-небудь створювати, не маючи здатності до усунення та руйнування перешкод, що заважають задоволенню його потреб.

Агресія в людському суспільстві має специфічні функції. По-перше, вона виступає засобом досягнення якої-небудь значущої мети. По-друге, часто агресія є способом заміщення заблокованої потреби і перемикання діяльності. По-третє, агресія використовується деякими людьми як спосіб задоволення потреби в самоствердженні і як захисну поведінку.

На розвиток агресії впливають два основні фактори: зразок відносин і поведінки батьків; характер підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих.

Поняття агресії однозначно визначити проблематично. Л. Берковіц звернув увагу на те, що одна з головних проблем у визначенні агресії полягає в тому, що цей термін має на увазі велику різноманітність дій [10,154 с.].

Отже, «агресія - це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, що завдає шкоду об'єктам (живим і неживим), приносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху і пригніченості)» [8, 666 с.].

Факт агресивної поведінки - це завжди цілісний акт, вимагає прояви цілісності на рівні всього людини. Природа агресивних форм поведінки полягає не

в окремих психологічних утвореннях, якостях або властивостях, а в рамках єдиної структурно організованої системи людини.

Серед психологічних особливостей, що провокують агресивну поведінку, зазвичай виділяють недостатній розвиток інтелекту та комунікативних навичок, знижений рівень довільності, знижену самооцінку, порушення у стосунках з однолітками [13].

Чинники, що викликають порушення поведінки.

1. Психологічне коріння негативних поведінкових проявів:

- необхідність самореалізації і самоствердження (для деяких людей, що не володіють великими комунікативними та інтелектуальними здібностями, бійка і фізичне насильство виявляються найбільш прийнятними способами самоствердження, завойовування авторитету);

- необхідність захистити себе;

- необхідність психологічної розрядки, задоволення заблокованої потреби;

- досягнення будь-якої значущої мети, яка не може бути досягнута іншим шляхом.

2. Фактори криміногенного характеру (загальне соціальне неблагополуччя).

3. Психофізіологічні фактори:

- особливості нервової системи;

- особливості типу темпераменту;

- особливості психологічного стану;

- Особливості соматичного стану.

4. Фактори психологічного ризику [12].

5. Ситуативні фактори

- оцінка іншими людьми. Присутність інших людей вже саме по собі може або посилювати, або гальмувати агресію. Тут важливу роль відіграє оцінка ступеня агресивності спостерігача;

- бажання відплати. Часто агресія виникає як відповідна реакція на неприйнятну поведінку оточуючих, тобто як акт відплати за щось

- сприйняття поведінкових форм, що відхиляються від норми;

- вплив ЗМІ: посилення негативної поведінкової мотивації [5].

Виділення груп чинників призводить до порушення поведінки, дозволяє не тільки грамотно і професійно проводити психологічне вивчення даних феноменів, а й планувати психологічний вплив, можливе для застосування в кожній конкретній ситуації [12].

На основі аналізу науково-психологічної літератури [2, 7] виділено наступні компоненти агресивності:

- емоційний (стійкість емоційного переживання гніву, дратівливості, злості, люті);

- когнітивний (схильність до агресивних думок, настанов, мстивих планів і фантазій, інтерпретація поведінки інших людей як ворожої);

- поведінковий (готовність до здійснення агресивних дій, спрямованих на досягнення мети);

- спонукальний (наявність потреби в переживанні, обдумуванні й здійсненні агресивних дій, спонукання до вербальної, фізичної, непрямой агресії);

- контрольно-регулюючий (спрямування активності особистості на контроль над своїми агресивними емоціями, думками, настановами та реакціями).

Різні науковці відзначають, що деякі характеристики агресивності пов'язані з проявами емпатії, тривожності, лідерськими якостями особистості, авторитарністю, локалізацією контролю за екстернальним типом та іншими властивостями темпераменту й характеру [1, 11].

Ключові моменти системного аналізу емоційності, яка була предметом вивчення психологічної школи В.Д.Небиліцина, А.Є.Ольшаннікової, представлені в працях О.П.Саннікової, та комплексні дослідження емоційності в контексті властивостей особистості показали, що емоційність певною мірою може впливати на агресивність і її прояви. Результати теоретико-емпіричних досліджень емоційності та її ролі в регуляції й детермінації поведінки і діяльності особистості є підґрунтям для розгляду її як одного з чинників агресивності [11].

Все вищевказане дало підґрунтя для проведення експериментального дослідження психологічної структури агресивності. Вибірка: 60 осіб - студенти, м -23, -37 ж. Середній вік - 20 років.

Методи дослідження: діагностика стану агресії (опитувальник Басса-Дарке); тест комунікативної толерантності В. В. Бойко; методика дослідження самооцінки особистості С.А. Будассі; тест на асертивність; шкала самооцінки рівня тривожності (Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханіна); тест самоактуалізації (САТ) (Е. Шостром, адаптація Ю. Є. Алешіной, Л. Я. Гозман, М. У . Загіка і М. В. Кроз); факторний аналіз.

Згідно результатам дослідження було виявлено п'ять основних, найбільш вагомих компонентів психологічної структури агресивності студентів. Це:

1. досягнення самоактуалізації - студенти схильні до активних дій для досягнення поставленої мети, вони легко йдуть на контакт з оточуючими, вміють правильно розпоряджатися своїм часом, зацікавлені в отриманні нових знань, умінь та навичок, здібні до створення чогось нового, легко пристосовуються до ситуації, приймають існуючі норми та правила суспільства.

2. злість та недовіра - досліджувані схильні проявляти негативні емоції до себе самих та до оточуючих. Вони недовірливі, заздрісні, в діях інших людей бачать загрозу для себе.

3. нестабільний емоційний стан - студенти занадто приділяють увагу здатності самостійно регулювати свою поведінку та відповідати за неї, вони незалежні від зовнішніх оцінок та впливів.

4. агресія - студенти невірніважені, не вміють контролювати та стримувати свої емоції, неадекватно сприймають критику в свою адресу, схильні застосовувати фізичну силу при конфлікті, мають низький рівень самоконтролю.

5. невдоволення - досліджувані схильні проявляти незадоволення з приводу різноманітних питань, вони слабо контролюють емоції, їх здатність самостійно регулювати свою поведінку дуже низька і часто виливається в агресивність.

Таким чином, згідно результатів проведеного факторного аналізу, ми бачимо, що психологічна структура агресивності студентів залежить від багатьох факторів, вони всі взаємопов'язані й активно впливають один на одного. Особливості прояву студентами агресії є результатом процесу виховання та соціалізації особистості.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновки, що агресивна поведінка людей стане зрозуміліше, якщо розібратися в сутності феномену людської агресії.

Інтерес до цієї проблеми має загальний характер. До феномену агресії людство виявило інтерес вже здавна, і в наш час вона є предметом найактивніших науково-практичних досліджень. У цій на сьогоднішній момент області все ще залишається безліч невирішених проблем.

Визначаючись в своєму дослідженні з поняттям агресії, ми розглядаємо її як умисне заподіяння шкоди іншим особам (або собі). Спираючись на наукові висновки необхідно зауважити, що агресію треба розглядати як комплексне явище. Дослідники вважають, що агресивність може бути оцінена як негативно (якщо мова йде про вороже ставлення і бажання завдати шкоди, збиток), так і позитивно, якщо вона розглядається як вияв ініціативи і спрямована на вирішення якої-небудь проблеми.

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що у кожній людини в меншій або більшій мірі присутня агресивність та ворожість. У когось вона має оборонні, доброякісні форми, у когось, можливо, вже перейшла і в деструктивну, злоякісну область. Питання лише в тому, чи здатні вони правильно реагувати на проблемні ситуації, адекватно діяти в них, не приносячи при цьому шкоду оточуючим. Тому, на наш погляд, всім людям необхідно оволодівати знаннями про природу агресивності, щоб вміти контролювати емоції та з гідністю проживати різноманітні життєві ситуації.

Список літератури: 1. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткінд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля / Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткінд А.М. // Психол. журн. – 1984. – № 3. – С.152-162. 2. Берковиц Л. Агрес-

сія: причини, наслідки та контроль. / Берковиц Л. – Спб: Прайм – Еврознак, Нева; М.: Олма-пресс, 2002. -510с. 3. Бовть О.Б. Організація корекційної роботи з агресивними дітьми/ Оксана Бовть// Почат. шк.– 1997.– № 7.– С. 25–32. 4. Бэрон Р. Агрессия: Учебное пособие для студентов и аспирантов психологического факультета, а также слушателей курсов психологических дисциплин на гуманитарных факультетах вузов РФ / Бэрон Р. - СПб: Питер, 1997.- 330 с. 5. Журавлев Д. Подростковая агрессивность - психологическая закономерность или социальный феномен? / Журавлев Д. // Народное образование. – 2003.- № 2. - с.185-192. 6. Ковальчук А.В., Рукавишникова Н.Г., Журавлев Д.Н. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков / Ковальчук А.В., Рукавишникова Н.Г., Журавлев Д.Н. - Ярославль, 2004.-116 с. 7. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. / Мерлин В. С. - М., 1964, с. 3—18. 8. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.. Большой психологический словарь / СПб: Прайм- Еврознак, 2003.-666 с. 9. Налчаджян А.А. Агрессивность человека / Налчаджян А.А. - СПб: Питер, 2007.- 734 с. 10. Немов Р.С. Психология: учебник для высших учебных заведений непсихологического профиля / Немов Р.С. - М.: Высшее образование, 2007.-154 с. 11. Симонов П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1966. – 95с. 12. Сенько Т.В. Истоки агрессивного поведения детей / Сенько Т.В. - Минск: издательство «Минск». - 2002. - 187 с. 13. Смирнова Е. Агрессивные дети / Смирнова Е // Дошкольное воспитание. -2003. № 4. - с. 62-67.

Bibliography (transliterated): 1. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Jetkind A.M. Metod issledovaniya urovnja sub#ektivnogo kontrolja / Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Jetkind A.M. // Psihol. zhurn. – 1984. – № 3. – S.152-162. 2. Berkovic L. Agresija: prichini, naslidki ta kontrol'. / Berkovic L. – Spb: Prajm – Evroznak, Neva; M.: Olma-press, 2002. -510s. 3. Bovt' O.B. Organizacija korekcijnoj roboti z agresivnimi dit'mi/ Oksana Bovt'// Pochat. shk.– 1997.– № 7.– S. 25–32. 4. Bjeron R. Agressija: Uchebnoe posobie dlja studentov i aspirantov psihologicheskogo fakul'teta, a takzhe slushatelej kursov psihologicheskikh disciplin na gumanitarnyh fakul'tetah vuzov RF / Bjeron R. - SPb: Piter, 1997.- 330 s. 5. Zhuravlev D. Podrostkovaja agressivnost' - psihologicheskaja zakonornost' ili social'nyj fenomen? / Zhuravlev D. // Narodnoe obrazovanie. – 2003.- № 2. - s.185-192. 6. Koval'chuk A.V., Rukavishnikova N.G., Zhuravlev D.N. Pedagogicheskaja korekcija agressivnogo povedenija podrostkov / Koval'chuk A.V., Rukavishnikova N.G., Zhuravlev D.N. - Jaroslavl', 2004.-116 s. 7. Merlin V. S. Oчерk teorii temperamenta. / Merlin V. S. - M., 1964, s. 3—18. 8. Mewerjakov B.G., Zinchenko V.P.. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / SPb: Prajm- Evroznak, 2003.-666 s. 9. Nalchadzhjan A.A. Agressivnost' cheloveka / Nalchadzhjan A.A. - SPb: Piter, 2007.- 734 s. 10. Nemov R.S. Psihologija: uchebnik dlja vysshih uchebnyh zavedenij nepsihologicheskogo profilja / Nemov R.S. - M.: Vyssee obrazovanie, 2007.-154 s. 11. Simonov P.V. Chto takoe jemocija? / P.V. Simonov. – M.: Nauka, 1966. – 95s. 12. Sen'ko T.V. Istoki agressivnogo povedenija

detej / Sen'ko T.V. - Minsk: izdatel'stvo «Minsk». - 2002. - 187 s. 13. Smirnova E. Agressivnye deti / Smirnova E // Doshkol'noe vospitanie. -2003. № 4. - s. 62-67.

М.В. Замятина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗа

В данной статье рассмотрены различные подходы к понятию "агрессия". Выявлены основные компоненты психологической структуры агрессивности. Представлены результаты экспериментального исследования психологической структуры агрессивности студентов высшего учебного заведения. Сделаны практические выводы о необходимости изучения всех особенностей агрессивности личности.

М.В. Замятина

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА АГРЕСИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У даній статті розглянуто різні підходи до поняття "агресія". Виявлено основні компоненти психологічної структури агресивності. Представлені результати експериментального дослідження психологічної структури агресивності студентів вищого навчального закладу. Зроблені практичні висновки про необхідність вивчення всіх особливостей агресивності особистості.

M. Zamyatina

THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF AGGRESSIVENESS STUDENTS UNIVERSITY

This article discusses different approaches to the concept of "aggression." The main components of the psychological structure of aggressiveness. Experimental results on the psychological structure of aggressive students in higher educational institutions. To draw practical conclusions on the need to study all the particularly aggressive personality.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2012

УДК 159

*Бондаренко В.В.,
м. Харків, Україна*

ПРОБЛЕМА ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасній Україні проблема етнотолерантності стає все більш актуальною. У зв'язку з великою кількістю іноземних громадян, що прибувають в Україну в пошуках роботи або для навчання в університетах, гостро стає пи-

тання про толерантне ставлення до цих людей української молоді. Молодь - це насамперед майбутнє країни, її обличчя. Дуже важливо, щоб майбутнє покоління міг представити Україну на світовій арені, як гостинну і не ворожу країну, що дуже необхідно для підвищення статусу України.

На сьогоднішній день ми все частіше чуємо про конфлікти, що виникають між українськими громадянами, переважно молодого віку, та громадянами інших країн. Найчастіше конфлікти починають українські молоді люди, мотивуючи свої дії тим, що на них не так подивилися або щось не так сказали.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема етнотолерантності є однією з найважливіших проблем сучасного суспільства. Її дослідженню були присвячені праці А.Г. Асмолова, В.О. Бакальчук, Л.М. Дробижева та ін.. Також треба зазначити дослідження, які були представлені в книзі "Толерантність і культура міжнаціонального спілкування" під редакцією Журавльова Є.А. і Шаліна В.В. Одним з важливих вітчизняних досліджень є дослідження Паніної Н.В. (відношення українців до людей інших національностей). Проблемою соціально-педагогічної моделі формування толерантності у дітей та молоді займалась О. А. Грива. Одним із закордонних авторів, які вивчали принципи толерантності і етнотолерантності є Кристал Р. з роботою « Афективна толерантність».

Важливо зазначити, що принципи толерантності зазначені в Декларації, прийнятій Генеральною конференцією ЮНЕСКО (1995).

Метою даного дослідження було визначення рівня етнотолерантності української молоді

Виклад основного матеріалу. Прояв толерантності і саме поняття толерантності вивчають у психології, соціології, педагогіки.

Толерантність - це здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження і спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних.

У своєму широкому сенсі слово "толерантність" означає терпимість до чужих думок і вчинків, здатність ставитися до них без роздратування. У цьому сенсі толерантність є рідкісною рисою характеру. Толерантна людина поважає переконання інших, не намагаючись довести свою виняткову правоту. [1]

Передусім толерантність означає доброзичливе і терпиме ставлення до чогось або когось. Основою толерантності є відкритість думки і спілкування, особиста свобода індивіда і оцінювання прав і свобод людини. Толерантність означає активну позицію людини, а не пасивно-терпиме ставлення до навколишніх подій, тобто толерантна людина не повинна бути терпима до всього, наприклад до порушення прав людини або маніпуляцій і спекуляцій. Те, що порушує загальнолюдську мораль не повинно сприйматися толерантно. [1]

Терпимість до людей, що належать до іншої національності, припускає, що ми усвідомлюємо існування що ховаються під відмінностями подібностей

та ідентичності; наприклад, усвідомлюємо придатність окремих груп до людства в цілому. Толерантність відносно людей, які відрізняються від нас своїми переконаннями і звичками, вимагає розуміння того, що істина не може бути простою, що вона багатоліка, і що існують інші погляди, здатні пролити світло на той чи інший її бік. [2]

Етнічна толерантність особистості проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісного і внутрішньоособистісного вибору тоді, коли вироблені в іншому соціально-культурному житті етнічні стереотипи, норми і рішення, що постають перед особистістю, не спрацьовують, а нові норми або стереотипи знаходяться в процесі свого формування. Етнічна толерантність особистості виявляється і в певному сенсі формується в проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп".[5]

При розгляді питання етнічної толерантності заслуговують уваги, ознаки, які виділяються вітчизняними дослідниками, що свідчать про сформованість даної якості особистості, а також основні етапи її формування. Отже, етнотолерантність характеризується:

1) шанобливим ставленням до мов взаємодіючих; відсутністю образливих зауважень при допущення помилок у промові; спробами вивчити деякі слова з іншої мови;

2) чітким поданням і умінням пояснити те, що не існує поганих народів, можуть зустрічатися тільки погані люди;

3) делікатним ставленням один до одного, при якому кожен прислухається до побажань іншого, може висловити свою думку;

4) прагненням і чіткою мотивацією у вивченні своєї та інших національних культур; використанням у повсякденному житті елементів своєї і чужої культури; бажанням брати участь у святах різних національностей;

5) відсутністю будь-якого виду придушення (насильства); наданням можливості (при наявності бажання) пояснювати свої звичаї і віру, без насадження з будь-якої сторони;

6) відношення між меншістю і більшістю характеризується участю всіх взаємодіючих у всіх справах. [3]

Формування етнотолерантності базується на наступних принципах навчання:

1) на визнанні того, що міграція характерна для багатьох країн і являє собою постійний процес в людській історії;

2) на визнанні того, що упередження (у тому числі етнічні) різною мірою властиві кожному індивіду, тому індивід не повинен засновувати свої дії, виходячи з них. [4]

Згідно мети статі було проведено дослідження. У ньому брало участь 72 людини. З них 35 школярів і 37 студентів. Дані були отримані за допомогою методики комунікативної толерантності Бойко, методики на виявлення рівня

агресивності Басса-Дарки, методу анкетування, методу "Незавершені речення"(тест Сакса-Леві) та методу вільних асоціацій.

У результаті ми отримали дані про те, що рівень етнотолерантності української молоді знаходиться на середньому рівні. Це говорить про те, що студенти - це вже досить сформовані особистості, у яких є свої установлені переконання і погляди на життя, але вони все ще не можуть контролювати свої почуття у повній мірі. У студентів підвищується рівень стереотипного мислення. Школярі - це ще не до кінця сформовані особистості. У наш час більшість школярів проводить час на вулицях, тому що у більшості батьків немає часу, щоб приділити дітям належної уваги або немає грошей, щоб визначити дітей в які-небудь гуртки. Отже, більшість підлітків проводить час на вулицях, намагаючись заповнити якусь порожнечу всередині себе або ж сидячи вдома перед комп'ютером. Порожнеча всередині може породжувати агресію, а до цього ще додаються різні фрази батьків спрямовані проти людей інших національностей, а також різні музичні групи, які виконують пісні націоналістичного характеру або різні гасла та ідеї расистського і націоналістичного характеру формують певні погляди у підлітків. Вони починають збиратися в групи і так формується покоління націоналістичного характеру.

Згідно з даними, отриманими при проведенні вищезазначених тестів, ми отримали такі результати.

На таблиці ми можемо побачити рівень толерантності студентів та школярів у процентному відношенні.

Таблиця – Таблиця розподілу рівня толерантності у студентів та школярів у процентному відношенні.

Рівень толерантності	Школярі	Студенти
Високий, %	31	52
Середній, %	51	34
Низький, %	18	14

Як ми бачимо більш високий рівень толерантності спостерігається у студентів, ніж у школярів. Це можна пояснити тим, що студенти можуть контролювати свої емоції і намагаються мислити раціонально. Їх оточення, в якому їм доводиться знаходитися змушує більш лояльно дивитися на оточуючих людей. Нами були опитані студенти технічних спеціальностей, а, як відомо, саме на таких спеціальностях присутня велика кількість людей інших національностей. Спілкуючись з ними, студенти розуміють, що іноземні студенти не представляють небезпеку і являються такими ж людьми, як і ми всі. У студентів їх світ проживання, навчання і відпочинку більш розширений, тому що студенти - люди дорослі, батьки не ведуть такий жорсткий контроль за ними, як це від-

бувається у школярів, тому студенти мають можливість бути в різних місцях і частіше зустрічатися з людьми інших національностей, ніж школярі.

У результаті нашого дослідження рівень толерантності школярів нижче, ніж у студентів. Це можна пояснити тим, що школярі – особистості, які до кінця не сформувалися, легко піддаються впливу, прагнуть якимось виділитися з натовпу і виявити в будь-яких формах свою індивідуальність. На відміну від студентів, у підлітків ще немає чіткої межі в розумінні «добре» і «погано». Можливо, більшість підлітків вважають, що прояв інтолерантності - це прояв індивідуальності.

Також підліткові дуже важливо належати до якоїсь групи. Одними з таких груп можуть бути групи націоналістичного характеру. В Україні є такі групи, деякі з них є політичними партіями. У таких групах є свій статут та ідеї, які вчать підлітки, а потім йдуть з такими ідеями в суспільство.

Висновки: Проблема етнотолерантності - це одна з основних проблем сучасного суспільства. Вона може бути вирішена, але для того, щоб її вирішити, потрібно докласти максимум зусиль. Потрібно створювати такі умови для підростаючого покоління, в яких вони зможуть розвиватися в напрямку етнічної толерантності, тому для того, щоб народи інших країн могли з повагою ставитися до українського суспільства, потрібно показати їм, що наше суспільство не вороже і ми відкриті для спілкування.

Список літератури: 1. Бакальчук В.О. Етнокультура українського суспільства у динаміці зовнішніх та внутрішніх тенденцій/ 2005. 2. Волочков А.А., Єрмоленко О.Г. Ціннісна спрямованість особистості як вираження смислотвірної активності // Психол. журн.2004. - Т.25 - № 2.- 3. 3 Третяк В.Г. Психологія толерантної активності суб'єкта // Суб'єкт, людина і психологія людського життя / Под ред. В.В. Знакової і З.І. Рябікіної. М.: Інститут психології РАН, 2005. 4. Шеффер Б., Скарабіс М., Шледер Б. Соціально-психологічна модель сприйняття чужого: ідентичність, знання, амбівалентність // Психологія. - 2004 - Т. 1 - №1. 5. Шлягіна Е.І., Еніколопов С.Н. Методи дослідження етнічної толерантності особистості /М.: Изд-во Моск. університета, 1993.

Bibliography (transliterated): 1. Bakal'chuk V.O. Etnokul'tura ukraїns'kogo suspil'stva u dinamici zovnishnih ta vnutrishnih tendencij/ 2005. 2. Volochkov A.A., Ermolenko O.G. Cinnisna sprjamovanist' osobistosti jak virazhennja smislotvirnoї aktivnosti // Psihol. zhurn.2004. - T.25 - № 2.- Z. 3 Tret'jak V.G. Psihologija tolerantnoj aktivnosti sub#ekta // Sub#ekt, lichnost' i psihologija chelovecheskogo bytija / Pod red. V.V. Znakovoj i Z.I. Rjabikinoj. M.: Institut psihologii RAN, 2005. 4. Sheffer B., Skarabis M., Shleder B. Social'no-psihologichna model' sprijnjattja chuzhogo: identichnist', znannja, ambivalentnost' // Psihologija. - 2004 - T. 1 - №1. 5. Shljagina E.I., Enikolopov S.N. Metody

issledovaniya jetnicheskoj tolerantnosti lichnosti /M.: Izd-vo Mosk. universiteta, 1993.

В.В. Бондаренко

ПРОБЛЕМА ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

В даній статті розглядається актуальна проблема етнічної толерантності української молоді. Вивчається рівень етнотолерантності української молоді, відношення української молоді до людей інших національностей. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані для підвищення рівня етнічної толерантності в української молоді.

В.В. Бондаренко

ПРОБЛЕМА ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В данной статье рассматривается актуальная проблема этнической толерантности украинской молодёжи. Изучается уровень этнической толерантности украинской молодёжи, отношение украинской молодёжи к людям других национальностей. Практическое значение полученных данных в том, что они могут быть использованы для повышения уровня этнической толерантности у украинской молодёжи .

V. Bondarenko

THE PROBLEM OF THE UKRAINIAN YOUTH'S ETHNICAL TOLERANCE

In this article the present-day problem of the Ukrainian youth's ethnical tolerance is analized. The level of the Ukrainian youth's ethnical tolerance and their attitude towards other nationalities is investigated. The practical importance of the received facts is that they can be used for making the level of the Ukrainian youth's ethnical tolerance higher.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2012

УДК 159

*Приймак Е.А.
м. Харків, Україна*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО СТИЛЯ РУКОВОДСТВА

Исследование особенностей демократического стиля руководства организацией в рамках психологии управления имеет особую актуальность, так как стиль управления руководителя своими подчиненными во многом определяет

успех организации, динамику ее развития. От стиля руководства зависят мотивация работников, их отношение к труду, взаимоотношения и многое другое. Изучение именно демократического стиля руководства дает возможность оценить те качества руководителя, которые способствуют эффективной работе организации, благоприятному климату в коллективе, повышенному интересу сотрудников к труду.

Изучение стилей управления и само возникновение понятия связаны прежде всего с именем выдающегося немецкого психолога К. Левина. Он в 30-е годы прошлого века вместе с группой своих сотрудников провел серию экспериментов, в ходе которых он выявил три ставших классическими стиля руководства: авторитарный, демократический, нейтральный (либеральный). Так же данной проблематикой занимались такие авторы, как Л.А. Журавлев, Р.Х. Шакуров, А.А. Русалинова и другие.

Основной целью данной же работы является анализ психологических особенностей именно демократического стиля руководства.

Под стилем руководства можно понимать общую характеристику способов, с помощью которых происходит взаимодействие руководителей и подчиненных. Он отражает методы работы руководителя, организацию деятельности, взаимоотношения в коллективе, приоритеты и т.д.

Стиль руководства кроме особенностей темперамента, учитывает профессиональную подготовку, развитие организации, ее территориальное расположение и складывается у руководителя в процессе его работы и получения опыта.

Стиль формируется как осознанная потребность поиска методов и форм перехода от эмоционального, иррационального к рациональному познанию среды, условий деятельности, преодоления противоречий в процессе постановки и достижения целей.

При выборе стиля управления, который включает стиль мышления, стиль поведения, манеру общения, стиль речи, технику личной работы, структуру затрат рабочего времени, надо учитывать множество факторов, но прежде всего, наряду с ситуативными характеристиками, необходимо учитывать еще три фактора:

- Решаемые сотрудниками задачи.
- Уровень квалификации работников и руководителя.
- Характер мотивации сотрудников.

Руководитель - это ключевое звено в кадровой системе. Опираясь на аппарат, руководитель направляет деятельность всего коллектива организации. Демократический стиль основан на сочетании принципа единоначалия и общественного самоуправления. Демократический (или коллективный) стиль управления: управленческие решения принимаются на основе обсуждения проблемы, учета мнений и инициатив сотрудников ("максимум демократии"),

выполнение принятых решений контролируется и руководителем, и самими сотрудниками (“максимум контроля”), руководитель проявляет интерес и доброжелательное внимание к личности сотрудников, к учету их интересов, потребностей, особенностей.

Настоящий демократический руководитель пытается сделать обязанности подчиненных более привлекательными, избегает навязывать им свою волю, вовлекает в принятие решений, предоставляет свободу формулировать собственные цели на основе целей организации, что повышает степень мотивации к работе, и в то же время осуществляет довольно жесткий контроль над ними.

Руководитель в значительной мере доверяет им, интересуется их мнением, настроением, советуется с ними, стремится использовать все лучшее, что они предлагают. Среди стимулирующих мер преобладает поощрение, а наказание используется лишь в исключительных случаях.

Руководитель ориентируется на возможности своих работников, на их стремление к творческой деятельности, осуществляет подготовку и принятие решений при активном участии персонала, создает необходимые условия для своевременного выполнения работы, осуществляет справедливую оценку результатов труда каждого работника, материальное и моральное стимулирование.

Как правило, он может удачно выявить, принять и реализовать стратегические цели развития предприятия, сочетая групповые интересы. Это хороший «политик», «дипломат», «стратег», «хитрая лиса», просчитывающий варианты на много шагов вперед, сочетающий методы убеждения и принуждения. В своей работе постоянно опирается на группу единомышленников в лице дирекции, правления, президиума, совета

Позиция руководителя – внутри группы, т.е. руководитель, ведет себя как один из членов группы; каждый сотрудник может при нем свободно выражаться по разным вопросам. Демократический стиль является наиболее эффективным, т. к. он обеспечивает высокую вероятность правильных взвешенных решений, высокие производственные результаты труда, инициативу, активность сотрудников, удовлетворенность людей своей работой и членством в коллективе, благоприятный психологический климат и сплоченность коллектива.

Концепция исследования заключается в определении стиля руководства с помощью самооценки и последующем сравнении личностных качеств испытуемых, склонных к демократическому стилю руководства и испытуемых, склонных к противоположному стилю руководства - авторитарному. Так как для выявления особенностей демократического стиля управления необходимо сравнить его с противоположным - авторитарным стилем.

В соответствии с целью статьи, нами было проведено исследование, в котором участвовали 30 студентов, средний возраст которых составляет 20 лет. Психодиагностические методы использовались следующие:

1. Методика «Определения стиля управления руководителя с помощью самооценки».

Специфика данной методики заключается в том, что она позволяет определить стили руководства не экспертным способом, а с помощью самооценки. Вторым ее отличием является то, что она позволяет выявить не только ведущий стиль руководства, но и степень выраженности каждого из трех классических стилей руководства (минимальная, средняя, высокая). Методика состоит из 60 закрытых вопросов.

2. Методика «Тест-опросник КОС»

Целью данной методики является исследование коммуникативных и организаторских склонностей. Включает в себя 40 закрытых вопросов. Тест КОС можно проводить и с одним испытуемым и с группой.

3. Субъективная оценка личностных качеств эффективного руководителя. Испытуемым предлагался перечень нескольких личностных качеств, которые они должны субъективно оценить в процентах.

В результате проведения исследования, мы можем сказать, что большая часть студентов, а именно 53% опрошенных, имеет склонность к демократическому стилю руководства. Для того, чтобы исследовать психологические особенности демократического стиля руководства, необходимо провести сравнительную характеристику с психологическими особенностями противоположного – авторитарного стиля руководства. В ходе сравнения мы выявили, что средний показатель коммуникативных склонностей у испытуемых, которые относятся к демократическому стилю руководства, составляет 4,13, а у испытуемых, склонных к авторитарному стилю руководства – 2,1. Это свидетельствует о том, что управленцы-демократы имеют высокий уровень проявления коммуникативной активности, они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить свой круг знакомых, проявляют инициативу в общении.

Что касается организаторских склонностей, то их средний показатель у управленцев-демократов составляет 3,75, а у испытуемых, склонных к авторитарному стилю руководства – 1,8. Это свидетельствует о том, что первая группа испытуемых в среднем относится к группе с высоким уровнем проявления организаторских склонностей. Эти люди активно занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают непринужденно, а согласно внутренним устремлениям.

Для определения степени развития качеств эффективного руководителя и дальнейшего их сравнения мы использовали метод субъективной оценки. В результате проведения данной методики, мы можем сделать следующие выводы: по всем категориям, кроме последней (преобладание над другими) испытуемые, склонные к демократическому стилю руководства имеют средние показатели выше, чем испытуемые, склонные к авторитарному стилю руководства. То есть, испытуемые, относящиеся к первой группе эмоционально более стабильны, спокойны и устойчивы в интересах. Так же более целеустремленны, ответственны, надежны и независимы. Что касается среднего показателя общительности, то он имеет весомые различия. Испытуемые первой группы легче устанавливают новые контакты, склонны поддерживать живое общение с окружающими. Однако студенты, относящиеся ко второй группе, имеют выше показатель, чем студенты первой по критерию преобладания над другими.

Выводы: изучение стилей руководства, выявление психологических особенностей того или иного из них, должное внимание к методам управления руководителями дает возможность максимально увеличить эффективность труда работников организации, повысить их мотивированность, а так же оптимизировать взаимоотношения в коллективе.

Список литературы: 1. Блинов А.О. Искусство управления персоналом / А. О. Блинов. - М.:2001. 2. Галенко В.П. Управление персоналом и стратегия предприятия / В. П. Галенко. - СПб, 1994. 3. Киллен К. Вопросы управления / К. Киллен. - М., 1981. 4. Морозов А.В. Управленческая психология / А. В. Морозов. М.: Трикта, 2005. 5. Радченко Л. Классификация видов управления / Радченко. – М.,1994.

Bibliography (transliterated): 1. Blinov A.O. Iskusstvo upravlenija personalom / A.O. Blinov. - M.:2001. 2. Galenko V.P. Upravlenie personalom i strategija predprijatija / V.P. Galenko. - SPb, 1994. 3. Killen K. Voprosy upravlenija / K. Killen. - M., 1981. 4. Morozov A.V. Upravlencheskaja psihologija / A. V. Morozov. M.: Trikssta, 2005. 5. Radchenko L. Klassifikacija vidov upravlenija / Radchenko. – M.,1994.

К.А. Приймак

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО СТИЛЯ РУКОВОДСТВА

В статье рассмотрены особенности демократического стиля руководства организации. Определено сущность понятия «стиль руководства», проведен анализ психологических особенностей демократического стиля руководства.

К.А. Приймак

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕМОКРАТИЧНОГО СТИЛЮ
КЕРІВНИЦТВА**

У статті розглянуто особливості демократичного стилю керівництва організацією. Визначено сутність поняття «стиль керівництва», проведено аналіз психологічних особливостей демократичного стилю керівництва.

К. Priymak

**STUDY OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF A DEMO-
CRATIC STYLE OF MANAGEMENT**

In the article the consider of a democratic style of leadership of the organization. Defined the essence of the concept of "leadership style", an analysis of psychological features of a democratic style of leadership.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2012

УДК 378

*Коновалова В.Б.
м.Харків, Україна*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРЕКЛА-
ДОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ**

Постановка проблеми. У сучасному світі в умовах глобалізації міжнародних відносин, фінансів, бізнесу та постійного розвитку комп'ютерних і телекомунікаційних технологій переклад як особливий вид міжкультурного спілкування відіграє надзвичайно важливу роль. Україна не залишається поза цими процесами, навпаки, участь у гуманітарних і миротворчих місіях ООН, різноманітні програми культурних та освітніх обмінів, значне розширення ділових контактів зумовлюють зростання державного замовлення на професійних перекладачів. Отже, можна з упевненістю говорити про суспільне призначення перекладацької діяльності, що здатна забезпечити такий опосередкований двомовний взаємозв'язок, який за своїми можливостями максимально наближався б до одномовної комунікації. Ретельний аналіз наукової літератури з проблематики, яка досліджується, виявив інтерес дослідників до проблем перекладу загалом і методики викладання його окремих видів, зокрема (Л. К. Латишев, Р. К. Міньяр-Белоручев, В. Н. Комісаров, М. Ледерер, А. Ф. Ширяєв та інші). Незважаючи на цілу низку ґрунтовних робіт у цій галузі, недостатньо уваги все ще приділяється психолого-педагогічним особливостям навчання перекладу, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті - визначити місце перекладу у історичному дискурсі, обґрунтувати його значущість та визначити деякі методичні прийоми та підходи до навчання перекладу.

Виклад основного матеріалу. Оскільки термін «метод» має різне тлумачення, класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. В залежності від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі) [1, с. 11]. Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод та метод навчання читання. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний; зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів - методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова, а також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний або певні психологічні феномени: методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості [1, с. 13].

В залежності від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають також відповідні-назви: метод програмованого навчання, метод з використанням ЕОМ і т. ін.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдревнішим був натуральний метод, згідно з яким іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову - шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим.

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувались в різних навчальних закладах, перебували в найбезпосереднішій залежності від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови. Так, якщо в епоху гуманізму та Відродження класичні "мертві" мови і, в першу чергу, латинська відігравали роль засобу живого спілкування і використовувалися церквою, дипломатією, наукою, то у XVIII сторіччі у зв'язку зі зміцненням національних мов і розширенням міжнародних зв'язків латинська мова втратила свій колишній статус і стала переважно атрибутом освіченості та вченості. Зміни політичного, економічного, соціального та культурного характеру неминуче привели до витіснення мертвих класичних мов сучасними західноєвропейськими мовами: французькою (XVIII ст. - XIX ст.), німецькою (перша половина XX ст.) та англійською (XX ст.) з сьогоdnішнім бумом аме-

रिकанського варіанта англійської мови у зв'язку з широким розповсюдженням північноамериканської цивілізації (друга половина XX ст.).

Різні історичні періоди розвитку суспільства характеризуються певними методами навчання:

- в період Відродження переважав грамати́ко-перекладний метод,
- в період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця XIX ст. - прямий та усний метод;
- у період виникнення технічних засобів навчання у XX ст. - аудіо-візуальний, метод програмованого навчання, з використанням ЕОМ і комп'ютерів та ін.

Введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи (XVIII - початок XIX ст.) проходило в той момент, коли пануюче положення в них займала латинська мова. Поступово втрачаючи своє значення як засобу спілкування, вона розглядалась педагогами як найважливіший засіб розвитку мислення та пам'яті учнів, зразком досконалості мови з точки зору її структури. Більш ніж тисячолітня традиція викладання латинської мови в навчальних закладах не могла не позначитись на практиці викладання нових "живих" мов, насамперед французької та англійської. Першими підручниками були граматики, зокрема "Практична французька граматика, за допомогою якої можна легко й за короткий час навчитися цієї мови" І. Мейдингера, яку було видано у 1783 році в Німеччині [2, с. 29]. Перекладні методи, механічно перенесені на живі мови, поділялись на грамати́ко-перекладний та лексико (текстуально)-перекладний в залежності від того, який мовний аспект - граматика чи лексика - знаходився у центрі уваги при вивченні іноземної мови шляхом перекладу текстів на рідну мову. Грамати́ко-перекладний метод був поширений в усіх країнах Європи, а його розквіт припадає на XVIII-XIX ст. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом аж до 1917 року. Представниками грамати́ко-перекладного методу були І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія) [2, с. 29]. Застосування грамати́ко-перекладного методу протягом довгого періоду пояснюється традиціями, успадкованими від латинських шкіл, формальними загальноосвітніми цілями навчання, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, можливістю використовувати малокваліфікованих викладачів. Лінгвістичну основу грамати́ко-перекладного методу складали ідеї порівняльного мовознавства, згідно з якими мови не відрізняються у своїй основі і їх елементи можуть взаємозамінюватись. Так, відомий німецький лінгвіст В. Гумбольдт вважав, що метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру [2, с. 33]. Порівняльно-історичне мовознавство не мало значного впливу на методи викладання живих мов, оскільки свою увагу воно зосереджувало на стародавніх мовах, вважаючи їх вершиною мовного розвитку. З психологічної точки зору перекладні методи можуть бути обґрунтовані даними асоціативної лінгвістики. Її вихідне положення полягало в тому, що всі психічні процеси розкладаються на окремі елементи, які потім

з'єднуються у свідомості за законами асоціацій. Метою навчання в межах граматики-перекладного методу є навчання читання та перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову. В цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення учнів за допомогою граматичних вправ. У названих перекладних методах чітко виступає як основа навчання, так і основні засоби навчання: у граматики-перекладному методі - вивчення граматики та дослівний переклад, в текстуально-лексико-перекладному - вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову.

Найбільш відомими представниками текстуально-перекладного методу були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія).

Основні принципи перекладних методів навчання іноземних мов:

- 1) писемне мовлення, яке представляє справжню мову, як основа навчання-розмовна мова вважалася на той час відхиленням від існуючої норми);
- 2) синтез і дедукція як найголовніші процеси логічного мислення, що зумовлюють заучування граматичних правил та слів і складання на їх основі речень, - у граматики-перекладному методі, а також аналіз як провідний процес логічного мислення і відповідно аналіз та дослівний переклад зв'язних оригінальних текстів - в текстуально-перекладному методі;
- 3) засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії (в текстуально-перекладному методі), тобто на базі рідної мови[3, с. 55].

Підручники, створені на основі текстуально-перекладного методу, знайшли особливо широке застосування в умовах самостійного вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю до теперішнього часу користуються підручники для самостійного вивчення мови Ш. Туссен-Лангенштейдта, які були створені для оволодіння майже всіма європейськими мовами.

Головними досягненнями перекладних методів є деякі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного та граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою і т. ін.). які використовуються в навчанні і в наш час. Проте перші в історії методики перекладні методи мали серйозні недоліки. Вони були погано орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, навіть у плані навчання читання. Основною їх метою було одержання загальної освіти, яку розуміли як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладу текстів. Характерним для цих методів був відрив форми від змісту. Так, при граматики-перекладному методі в деяких підручниках для вправ навмисно підбирались зовсім не пов'язані одне з одним речення, щоб не відволікати увагу учнів від форми, яка в мові визнавалась єдиним об'єктом вивчення. Це нерідко призводило до перекручування змісту та порушення норм рідної мови, наприклад: «Чи одягає ваш

брат капелюх замість того, щоб одягти костюм? - Він одягає свій костюм раніше, ніж капелюх» (з підручника Г. Оллендорфа) [2, с. 36]. В межах текстуально-перекладного методу нерідко використовувались зв'язні тексти хрестоматійного характеру та оригінальні тексти художньої літератури, недоступні для сприймання та розуміння учнів. І, нарешті, вивчення мов будувалося на основі ототожнення граматики та логіки, визнання ідеалом мертвих мов, а також ігнорування специфічних рис живих мов, особливо їх фонетичного аспекту.

На початок 70-х років XIX сторіччя соціально-економічні умови в Європі докорінно змінились. У європейських країнах остаточно перемогла буржуазія, яка в пошуках нових ринків збуту сировини і товарів виходить далеко за межі національних держав. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. Навчання мов за граматики - і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства. В надрах перекладних методів як їх антипод і противник зароджуються прямі методи, в яких на перший план висуваються практичні цілі, і, перш за все, - навчання усного мовлення. У зв'язку із соціальним замовленням суспільства в нових соціально-економічних умовах іноземні мови, які раніше вивчали лише представники заможних верств населення, головним чином дворянство, стали надбанням; середнього прошарку. Для виникнення і розвитку прямих методів, окрім соціальних факторів, велике значення мали досягнення лінгвістики та психології. Лінгвістична теорія младограматиків надає великої ваги проблемам навчання вимови - важливої передумови усного мовлення. Для навчання вимови створюється теоретична основа, а опис аналогій у мовах використовується з метою навчання граматики без обов'язкового заучування правил. Не менше значення для розвитку прямих методів мали досягнення психології. Засновник експериментальної психології В. Вундт у своїх працях, присвячених проблемам мови, залишаючись на позиціях асоціаціонізму, показав, що мовлення являє собою діяльність, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір[4, с. 42].

Певний вплив на методику навчання іноземних мов мали дослідження американського психолога Е. Торндайка в галузі порівняльної психології. Він висунув теорію "спроб і помилок", згідно з якою випадково знайдена реакція на стимул закріплюється в результаті повторень. Досліди Е. Торндайка, що проводились на тваринах, дозволили йому висунути теорію научування, складовими якої були закон ефекту (взаємозв'язок стимулу і реакції на нього в результаті багаторазових спроб та помилок); закон вправління та закон готовності? Психологічна теорія "спроб і помилок" стала підставою для

методичної вимоги багаторазових і тривалих повторювань одного і того ж мовного явища[4, с. 42].

Певним чином вплинула на методику і гештальтпсихологія, представники якої вважали, що першочергове завдання навчання - це розуміння цілого, а не окремих елементів. Згідно з положенням теорії В. Вундта і представників гештальтпсихології одиницею навчання повинно бути не слово, а речення, яке являє собою щось ціле (гештальт). Однак усі згадані психологічні напрями визнавали переважну роль імітації та повторення для закріплення правильної реакції учнів. Основні положення прямих методів можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення. Згідно з соціальним замовленням суспільства метою навчання є практичне володіння іноземною мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням. Це призвело до того, що до теперішнього часу збереглось і має місце невинновдане ототожнювання практичного володіння іноземною мовою виключно з усним мовленням. Відмічаючи негативну роль рідної мови, прихильники прямих методів прагнули виключити рідну мову при навчанні іноземної, застосовували одномовні способи семантизації мовного матеріалу, намагаючись встановити "прямі" зв'язки слова й поняття, що знайшло відображення в самій назві методів.

Прямі методи мали багато позитивного, а використані в них прийоми та засоби навчання увійшли до арсеналу сучасних технологій. Основною заслугою представників прямих методів є те, що вони віддали перевагу живій розмовній мові і розробили методику навчання усного мовлення. Навчання за цими методами відбувалось в атмосфері іноземної мови на відміну від занять за граматико-перекладним методом, на яких мали місце "розмови про іноземну мову на рідній мові"[4, с. 45]. До недоліків прямих методів можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як дотепно зауважив Л. В. Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. Незважаючи на всі зусилля викладача, учні мимовільно, особливо на перших порах, намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови та іноземної. Сучасна практика синхронного перекладу остаточно спростувала тезу прихильників прямих методів про неможливість власне перекладу. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння: поступове накопичення мовних фактів у процесі мовлення. Однак такий шлях вивчення граматики, характерний для засвоєння рідної мови, потребує більших затрат часу і позбавляє учнів можливості зіставляти іншомовні форми з уже відомими формами рідної мови. Інакше кажучи, граMATика неначе підпорядковується лексиці, розчиняється в ній, тому що саме лексиці

відводиться головна роль в усно мовленнєвому спілкуванні як меті навчання за прямими методами.

Висновки та перспективи дослідження. Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англомовних країнах - США та Великобританії - в останні десятиріччя ХХ ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: рух від , цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви - свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Список літератури: 1. Утробина А. А. Методика преподавания и изучения иностранного языка: Конспект лекций: Пособие для подготовки к экзаменам. - М.: Приор-издат, 2006. -107 с. 2. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку. -М.: Academia, 2001. -258, с. 3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. -М.: Высш. шк., 1986. -101, с. 4. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. -К.: Рад. шк., 1989. -143 с.

Bibliography (transliterated): 1. Utrobina A. A. Metodika prepodavaniya i izucheniya inostrannogo yazyika: Konspekt lektsiy: Posobie dlya podgotovki k ekzamenam. -M.: Prior-izdat, 2006. -107 s. 2. Kolker Ya. M. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyiku. -M.: Academia, 2001. -258, s. 3. Kitaygorodskaya G. A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazyikam. -M.: Vyssh. shk., 1986. -101, s. 4. Panova L. S. Obuchenie inostrannomu yazyiku v shkole: Posobie dlya uchiteley. -K.: Rad. shk., 1989. -143 s.

В.Б. Коновалова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи становлення перекладознавства та методик навчання перекладу. Робиться висновок про необхідність врахування принципу компаративізму, навчання фонових знань, розробки творчих вправ для навчання перекладу.

В.Б. Коновалова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы становления переводоведения и методик обучения переводу. Делается вывод о необхо-

димости учета принципа компаративизма, обучения фоновым знаниям, разработки творческих упражнений для обучения переводу.

V.Konovalova

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC BASIS OF TRANSLATION AND
TEACHING METHODS FORMATION**

The article deals with psychological and pedagogical foundations of the formation of translation and translation teaching methods within the teaching of translation. The conclusion about the necessity of taking into account the background knowledge, developing creative activities for teaching translation have been made.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2012

УДК 159.923:37

*Кравченко Д.А.
м. Харків, Україна*

**ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯ-
ЛЬНОСТІ ЖУРНАЛІСТА**

У наші дні проблеми профілактики і керування стресами на роботі стають найбільш актуальними тому, що швидко змінюються соціально-економічні і політичні ситуації, збільшуються нервово-психічні й інформаційні навантаження, постійно росте конкуренція і загострюється боротьба за робочі місця і ринки збуту.

Вимоги сьогодення у держави та суспільства до ефективності будь-якої професійної діяльності зростають. Однак порівняно невелика кількість теоретичних та практичних робіт по виявленню негативних психологічних станів, що виникають у особистості в процесі професійної діяльності, психологічних проявів професійного стресу та методик подолання його наслідків не дозволяє задовольнити ці вимоги у повній мірі. У зв'язку з цим особливого значення набуває дослідження такого важливого й недостатньо вивченого у вітчизняній психології явища, як синдром „емоційного вигорання“.

Стаття присвячена дослідженню впливу синдрому емоційного вигорання на ефективність професійної діяльності журналістів. В даний час набуло поширення в літературі обговорення питання професійного вигорання працівників, в першу чергу, "комунікативних" і "соціальних" професій, специфіка роботи яких полягає у постійній взаємодії і спілкуванні з іншими людьми, як позитивно, так і негативно забарвленому. Професія журналіста одна з таких професій, де професіоналові доводиться постійно працювати з людьми, що володіють різними психологічними особливостями.

Журналістика вимагає оперативності мислення в роботі і великого творчого потенціалу, тому що потік інформації з кожним днем збільшується. По-

дібна робота вимагає від журналіста підвищеного емоційного та інтелектуального напруження, поступово це може призводити до стресових станів, які, викликають в особистості процес вигорання в професійній діяльності.

Проблема синдрому “емоційного вигорання” знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (Г.В.Ложкін, М.П.Лейтер, С.Д. Максименко, Л.Малець, Е.Махер, В.Є.Орел, М.Л.Смульсон, Т.В.Форманюк та ін.), а також методам його діагностики (В.В.Бойко, Н.Є.Водоп’янова, Т.І. Ронгинська, О.С.Старченкова та ін.).

Емоційне вигорання - це вироблений людиною механізм захисту з метою економії ресурсів організму, що виявляється в нервовому виснаженні, втрати зацікавленості та відповідальності при виконанні професійної діяльності.

В основу визначення змісту феномену емоційного вигорання покладено підхід Х.Дж. Фрейденбергера який у 1974 році охарактеризував синдром “емоційного вигорання”, як особливий психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

В даний час існує декілька моделей вигорання, що описують даний феномен. Однофакторна модель (вигорання - це стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно переважаних ситуаціях), двохфакторна модель (вигорання - двомірна конструкція, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації), трифакторна модель (вигорання - тривимірний конструкт, що включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію редукцію особистих досягнень), чотирифакторна модель (вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація або редуковані персональні досягнення) поділяється на два окремих фактора).

Наша робота базується на тримірній моделі синдрому, запропонованій В.В.Бойко. Кожен із компонентів синдрому емоційного вигорання (напруження, резистенція та виснаження) супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому.

Згідно класифікації Бойка В.В., синдром емоційного вигорання розвивається поетапно і кожному етапу характерні певні ознаки, які викликаються певними чинниками.

У результаті аналізу літератури виявлено, що існує багато підходів до визначення структури синдрому “емоційного вигорання”.

Метою цієї роботи є теоретичне та емпіричне дослідження рівня емоційного вигорання у журналістів.

1. проаналізувати наукову літературу з проблеми емоційного вигорання та психологічних чинників, що впливають на розвиток його симптомів.

2. емпірично дослідити рівень розвитку емоційного вигорання у журналістів, що працюють у друкованих виданнях.

3. розробити психологічні рекомендації щодо запобігання ризику емоційного вигорання у старшокласників.

У ході дослідження брали участь 30 журналістів-репортерів, які працюють у друкованих виданнях віком від 21 до 50 років. Дослідження проводилося протягом трьох місяців.

У дослідженні були використані такі емпіричні методи, як методика В. В. Бойко «Емоційне вигорання», спрямована на дослідження емоційного вигорання журналістів-репортерів, які працюють у друкованих виданнях, анкета «Професійно важливі якості журналіста», метод суб'єктивного шкалювання для виявлення емоційної задоволеності професійною діяльністю.

Аналізуючи результати емпіричного дослідження рівня емоційного вигорання у журналістів, ми виявили, що фаза «резистенції» показала найбільші показники га групу – 55 балів. У цій фазі людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень, відгородити себе від стресових ситуацій. Усі показники симптомів перевищують нормальні, що говорить про те, що ця фаза є найбільш вираженою.

Домінуючим симптомом у цій фазі є «неадекватне виборче емоційне реагування» - 15,5 балів (обмежуються діапазон і інтенсивність включення емоцій у професійне спілкування). На другому місці показник симптому «емоційно-морально дезорієнтація» - 12,5 балів, це є нездатність контролювати емоції у рамках мольно-етичних норм. При формуванні симптому «розширення сфери економії емоцій» людина намагається уникнути ситуацій, коли необхідно проявляти емоції, уникає участі, співпереживання. І останній симптом, який теж знаходиться у стадії формування - «редукція професійних обов'язків» - 11,6 балів. У професійній діяльності редукції проявляється спробами полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних витрат.

Ця фаза є найбільш небезпечною для формування емоційного вигорання. Для того щоб уникнути симптому емоційного вигорання слід зосередити свою увагу на цій фазі і вжити засоби профілактики або корекції даної проблеми.

Домінуючим симптомом у фазі «напруга» є «переживання психотравмуючих обставин» - 13,1 балів, він демонструє собою відповідну реакцію на чинники, які сприяють формуванню емоційного вигорання.

Домінуючим симптомом у фазі «виснаження» є «емоційний дефіцит» - 13,6 балів. Професіонал майже повністю виключає емоції зі сфери своєї професійної діяльності. Він не в змозі увійти в положення, співчувати та співпереживати, відгукуватися на ситуації, які повинні зачіпати, спонукати до збільшення інтелектуальної та вольової віддачі.

Фази «напруга» та «виснаження» є менш небезпечним, але деякі показники свідчать про те, що необхідно також вживати засоби профілактики, щоб запобігти формуванню симптому емоційного вигорання.

У роботі ми вивчали емоційну задоволеність працею за допомогою методу суб'єктивного шкалювання, як чинник, який може сприяти формуванню емоційного вигорання.

Середнє значення рівня емоційного задоволення професійною діяльністю по всій вибірці складає + 63%. Ми розглянули емоційну задоволеність працею жінок окремо від чоловіків.

За результатами суб'єктивного шкалювання, ми можемо відзначити, що і у чоловіків і у жінок переважає високий рівень емоційної задоволеності. Абсолютно незадоволеність відсутня в нашій вибірці. Низький рівень задоволеності більше виражений у чоловіків, ніж у жінок. Це може бути пов'язано, за даними психологічних показників, з тим, що жінки більш стійкі до стресів, тому що відчувають їх величезну кількість і з тих приводів, які ніколи не зачепили б чоловіків.

Результати, які ми отримали у методиці В.В. Бойко не показали, що у групі є сформовані фази. Ще одним доказом правомірності дослідження за методикою В.В. Бойко є перевага високого та середнього рівнів задоволеності.

Одним з методів, якими ми користувалися був анкетування, за допомогою цього методу ми змогли визначити ряд професійно важливих якостей для діяльності журналіста, які є також чинниками успішної діяльності журналіста та їх наявність може запобігти труднощам, виникаючим в ході праці.

Ми проаналізували журналістів з високим рівнем задоволеності працею, та виявили ті якості, які вони відзначили якнайважливіші. До цих якостей у жінок та чоловіків увійшли інтелект, працездатність, товарицькість, відповідальність та ерудованість. На думку наших респондентів, володіючи саме цими якостями можна стати хорошим фахівцем. Ці якості співпадають з результатами загального ранжування. Можна стверджувати, що дійсно їх наявність у професіонала може впливати на задоволеність працею, її продуктивність, запобігти впливанню деяких стресів та запобігати появі емоційного вигорання.

Нами було проведено дослідження, спрямоване на вивчення прояви емоційного вигорання у професійній діяльності журналістів-репортерів, які працюють у друкованих виданнях. Дослідження та виявлення рівня емоційного вигорання у журналістів у нашій роботі проводилося за методикою В.В. Бойко. Результати показали, що жодна з трьох фаз не знаходиться у стадії сформованості. Фаза, яка показала найбільші показники, це фаза «резистентції», у цій фазі людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень, відгородити себе від стресових ситуацій. Найменші показники ми отримали у фазі «Напруга».

Була вивчена емоційна задоволеність працею за допомогою методу суб'єктивного шкалювання. Ми розглянули задоволеність професійною діяльністю як фактор, який може сприяти формуванню емоційного вигорання. За результатами суб'єктивного шкалювання ми можемо відзначити, що і у чоловіків і у жінок переважає високий рівень емоційної задоволеності. Абсолютно незадоволеність відсутня в нашій вибірці. Низький рівень задоволеності більше виражений у чоловіків, ніж у жінок.

За результатами дослідження ранжирування було виявлено ті якості, які на думку респондентів-журналістів є найбільш важливими. Перші п'ять найважливіші якості, які визначили журналісти – це інтелект, працездатність, об'єктивність, відповідальність та об'єктивність.

За допомогою проведених методик ми змогли вивчити і проаналізувати особливості емоційного вигорання журналістів-репортерів, які працюють у друкованих виданнях. Ми розглянули вплив на емоційне вигорання такого чинника, як емоційна задоволеність працею і виявили найбільш важливі якості для професійної діяльності журналіста, які дозволять продуктивно і якісно виконувати свої професійні обов'язки в даній категорії професіоналів. Нами були виконані всі поставлені завдання, зроблені висновки, отримані та інтерпретовані кількісні результати. Мета поставлена в нашій роботі була досягнута.

Слід зазначити, що емоційне вигорання дуже сильно впливає на людину, підриваючи його здоров'я і бажання працювати.

З метою профілактики симптому емоційного вигорання слід намагатися розраховувати й обдуманно розподіляти свої навантаження, вчитися переключатися з одного виду діяльності на інший, простіше ставитися до конфліктів на роботі, не намагатися бути кращим завжди й у всьому.

Подальші дослідження з питання емоційного вигорання необхідні для розробки нових методів профілактики цього явища і корекції його наслідків у даної категорії професіоналів.

Тому результати нашого дослідження слід включити в раніше отримані дані в якості ще одного джерела інформації для створення нових шляхів вирішення проблеми емоційного вигорання.

Список літератури: 1. Dimensionality and validity of the Burnout Measure [Text] / D. Enzmann, W. B. Schaufeli, P. Janssen, A. Rozeman // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 1998. – Vol. 71. – P. 331–351. 2. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса [Текст] / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – С. 137–138. 3. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса [Текст] / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – С. 130. 4. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – С. 87–91. 5. Толочек, В. А. Современная психология труда [Текст] : учебное пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – С. 108–110. 6. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и

на других [Текст] / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – С. 86. 7. Большой психологический словарь [Текст] / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с. 8. Большой толковый психологический словарь [Текст] : в 2 т. / сост. А. Ребер ; [пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева]. – Т. 2 : П-Я. – М. : Вече ; АСТ, 2003. – 559 с. 9. Боронова, Г. Х. Психология труда: конспект лекций [Текст] / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – М. : Эксмо, 2008. – 160 с. 10. Общая психология [Текст]: учебник / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с. 11. Психологический словарь [Электронный ресурс] : 2500 статей из области психологии // InterNet-версия изданных на CD-дисках психологического справочника "Психология – идея, ученые, труды" и "Психология 2000" в серии «Мультимедийная энциклопедия знаний» Центрального регионального отделения РАО. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/> 12. Сингач, Т. Я. Интеграционная основа синдрома "эмоционального выгорания" [Электронный ресурс]: статья / Т. Я. Сингач // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Разд.: Школьная психологическая служба. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/521980/>

Bibliography (transliterated): 1. Dimensionality and validity of the Burnout Measure [Text] / D. Enzmann, W. B. Schaufeli, P. Janssen, A. Rozeman // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 1998. – Vol. 71. – P. 331–351. 2. Vodop'janova, N. E. Psihodiagnostika stressa [Tekst] / N. E. Vodop'janova. – SPb.: Piter, 2009. – S. 137–138. 3. Vodop'janova, N. E. Psihodiagnostika stressa [Tekst] / N. E. Vodop'janova. – SPb.: Piter, 2009. – S. 130. 4. Bojko, V. V. Jenergija jemocij v obwenii: vzgljad na sebja i na drugih [Tekst] / V. V. Bojko. – M.: Filin#, 1996. – S. 87–91. 5. Tolocek, V. A. Sovremennaja psihologija truda [Tekst] : uchebnoe posobie / V. A. Tolocek. – SPb. : Piter, 2005. – S. 108–110. 6. Bojko, V. V. Jenergija jemocij v obwenii: vzgljad na sebja i na drugih [Tekst] / V. V. Bojko. – M. : Filin#, 1996. – S. 86. 7. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Tekst] / pod. red. B. G. Mewerjakova, V. P. Zinchenko. – M. : Prajm-Evroznak, 2003. – 672 s. 8. Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar [Tekst] : v 2 t. / sost. A. Reber ; [per. s angl. E. Ju. Chebotareva]. – T. 2 : P-Ja. – M. : Veche ; AST, 2003. – 559 s. 9. Boronova, G. H. Psihologija truda: konspekt lekcij [Tekst] / G. H. Boronova, N. V. Prusova. – M. : Jeksmo, 2008. – 160 s. 10. Obwaja psihologija [Tekst]: uchebnik / pod red. A. V. Petrovskogo. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Prosvewenie, 1976. – 479 s. 11. Psihologicheskij slovar' [Jelektronnyj resurs] : 2500 statej iz oblasti psihologii // InterNet-versija izdannyh na CD-diskah psihologicheskogo spravochnika "Psihologija – ideja, uchenye, trudy" i "Psihologija 2000" v serii «Mul'timedijnaja jenciklopedija znanij» Central'nogo regional'nogo otdelenija RAO. – Rezhim dostupa: <http://psi.webzone.ru/> 12. Singach, T. Ja. Integracionnaja osnova sindroma "jemocional'nogo vygoranija" [Jelektronnyj resurs]: stat'ja / T. Ja. Singach // Festival' pedagogicheskikh idej «Otkrytyj urok». Razd.: Shkol'naja

psihologicheskaja sluzhba. – Rezhim dostupa:
<http://festival.1september.ru/articles/521980>.

Д.А. Кравченко

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖУРНАЛІСТА

Автором досліджено вплив синдрому емоційного вигоряння на ефективність професійної діяльності журналістів. У статті уточнено визначення поняття «емоційне вигоряння», а також здійснено аналіз причин його виникнення та рівень розвитку емоційного вигоряння у журналістів, що працюють у друкованих виданнях. Розроблено рекомендації для запобігання виникненню та розвитку або усуненню цього явища з професійної діяльності зазначених фахівців.

Д.А. Кравченко

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖУРНАЛИСТА

Автором исследовано влияние синдрома эмоционального выгорания на эффективность профессиональной деятельности журналистов. В статье уточнено определение понятия «эмоциональное выгорание», а также осуществлено анализ причин его возникновения и уровень развития эмоционального выгорания у журналистов, что работают в печатных изданиях. Разработаны рекомендации для предотвращения возникновения и развития или устранения этого явления из профессиональной деятельности указанных специалистов.

D. Kravchenko

RESEARCH OF EMOTIONAL BURNING DOWN IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF JOURNALIST

By an author the influence of syndrome of the emotional burning down on efficiency of professional activity of journalists is explored. In the article the decision of notion is specified «emotional burning» down, and also the analysis of reasons of its origin and level of development of the emotional burning down is carried out at journalists, that work in printing editions. Recommendations for prevention of origin and development or removal of this phenomenon from professional activity of the indicated specialists are developed.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2012

УДК 372.891:159.96

*Вишнева І.М.,
м. Харків, Україна*

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ, ЯК ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО
ВИГОРЯННЯ.**

Загальна постановка проблеми. У наш час, коли відбуваються складні політичні, соціальні, економічні та культурні зміни, перед освітянами постає низка завдань, вимог, що впливають на стресогенний характер педагогічної діяльності. Спрямованість питань на розв'язання та вирішення проблем, пов'язаних з покращенням якості освітнього процесу, вихованням цінностей у підростаючого покоління, запровадження новітніх технологій в навчально-виховному процесі формує комплекс економічних та соціально-психологічних проблем, що роблять працю вчителя надзвичайно психоемоційно напруженою. Для успішної професійної діяльності необхідно враховувати чинники, що впливають на збереження психологічного, психічного здоров'я педагогів, відчуття задоволеності процесом і результатом своєї праці. Одним із таких чинників можна вважати здатність педагогічних працівників до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями зумовлений тим, що в умовах післядипломної освіти викладачі і методисти зустрічаються із ситуацією низької мотивації до творчої професійної діяльності, пасивністю і відсутністю бажання педагогічних працівників навчальних закладів застосовувати сучасні підходи для підвищення ефективності та якості освіти на практиці. З одного боку, це пов'язано з тим, що відповідати сучасним мінливим освітнім вимогам дуже складно. З іншого боку, питанням збереження здоров'я, приділяється недостатньо уваги. Адже тільки зацікавлені люди, які відчувають себе здоровими, можуть відноситися з наснагою до життя, до інших людей, природи, можуть творчо підходити до виконання певних професійних завдань, підтримувати у собі ресурси для протистояння стресогенним факторам як професійного, так і особистісного життя.

Результати аналізу досліджень і наукових публікацій з проблеми переконливо підтверджують, що проблемам підготовки педагогічних працівників, формування їхнього творчого потенціалу, питанням профілактики професійного вигоряння на сьогодні присвячено багато наукових робіт. Так, роботи науковців: В.О. Моляка, О.М. Матюшкіна, В.Д. Шадрікова, Е.О. Голубєвої, Д.Б. Богоявленської, Е.Д. Боно, Ю.Д. Бабаєвої відображають основні аспекти вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, визначають основні складові поняття. Науковці К.Б. Маслач, В.Б. Ольшанський працювали над визначенням зв'язку між розвитком творчого потенціалу і психоемоційним станом педагогічних працівників, виділили певні чинники розвитку творчої складової педагогічних працівників.

Невирішені аспекти проблеми. Проте окремо проблема розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти

ними практично не розглядається. На сьогодні недостатньо розроблено методичних заходів стимулювання творчої активності педагогів, педагогічних технологій, спрямованих на створення умов для реалізації творчого потенціалу, створено психологічних програм розвитку творчого потенціалу для всіх категорій педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

На наш погляд важливим виявляється розгляд цих питань, оскільки у педагогів з високим творчим потенціалом творчо обдаровані учні досягають блискучих успіхів у навчанні. Якщо ж у викладача низький рівень шкали власних творчих здібностей, то творчо обдаровані школярі не розкриваються, не реалізують своїх можливостей.

Метою даної статті є спроба розглянути можливість запобігання професійному вигорянню педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти через розвиток творчого потенціалу. Визначимо ті умови, які сприятимуть попередженню симптомів професійного вигорання та вплинуть на розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти. Розглянемо основні поняття: творчість, творчий потенціал, професійне вигорання; проаналізуємо їх характеристики, враховуючи власний досвід.

Виклад основного матеріалу. Діяльність працівників КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, що передбачає формування особистості, яка здатна здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Тобто сама цілісна природа процесу освіти зумовлює розгляд проблеми розкриття креативного потенціалу особистості у двох взаємозалежних планах: здатності до володіння і креативного управління інформаційними потоками та безпосереднього зростання рівня духовності особистості.

Тому одним із завдань, які постають перед фахівцями академії, є розробка і запровадження спеціальних наукових та методичних заходів, спрямованих на створення умов для розвитку творчих можливостей педагогічних працівників, що виявляється у тенденції до пошуку нестандартних рішень й ризику їх застосування. Оскільки розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація у професійній діяльності є важливим показником зростання професіоналізму фахівця, то у зв'язку з цим досить актуальними для нас є такі завдання:

- визначення творчого потенціалу педагогічних працівників;
- виявлення нереалізованих та малореалізованих можливостей у сфері творчої педагогічної діяльності;
- розроблення методичних заходів стимулювання творчої активності, конкретних завдань для реалізації потенціалу, як в колективі, так і в індивідуальній роботі;

- створення психологічних програм розвитку творчого потенціалу для всіх категорій педагогічних працівників;
- розробка психологічних технологій активізації як індивідуальних, так і колективних творчих можливостей.

Проблеми підготовки педагогічних працівників, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, М. Лазарєв, В. Моляко, М. Поташник, Н. Посталюк, О. Левчук).

Науковцями було проаналізовано такі психологічні аспекти розвитку творчого потенціалу:

- загальний соціально-психологічний клімат у групах різного масштабу (починаючи від усіх видів локального й закінчуючи загально-громадськими, державними);
- врахування реальних психологічних детермінант творчої поведінки людини в сучасних умовах (інформаційні потоки, технізація, насичені комунікативні канали);
- активізуючі та мобілізуючі фактори творчої діяльності в ускладнених, кризових, а часом й екстремальних умовах;
- прогнозування розвитку та особливостей реалізації творчого потенціалу в різних масштабах та умовах.

Питанням розвитку творчого потенціалу людини були присвячені роботи науковців: В.О. Моляка, О.М. Матюшкіна, В.Д. Шадрікова, Е.О. Голубевої, Д.Б. Богоявленської, Е.Д. Боно, Ю.Д. Бабаєвої. Під творчим потенціалом дослідники розуміють обдарованість, готовність до творчої діяльності. Моляко зазначав, що творчий потенціал – це насамперед система якостей, особливостей людини, які приховані від будь-якого зовнішнього спостереження. і що сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості [1]. Науковці визначали, що справжні творчі можливості конкретної людини можна побачити за результатами здійсненої діяльності і отриманих оригінальних продуктів діяльності чи результатів.

За результатами проведених досліджень різних фахівців можна представити загальну структуру творчого потенціалу, для якої характерні такі складові:

- 1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальній динамічності психічних процесів;
- 2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;

- 3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання складних проблем;
- 4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;
- 5) нахили до аналізу постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;
- 6) прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;
- 7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення до них, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;
- 8) наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень;
- 9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, змін варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, вибору засобів;
- 10) інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень;
- 11) порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;
- 12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Таким чином, можна зазначити, що творчий потенціал особистості – це інтегративна цілісність природних і соціальних сил людини, що забезпечує її суб'єктивну потребу у творчій самореалізації і саморозвитку.

З досвіду роботи практичних психологів, нами було виявлено, що у педагогів з високим творчим потенціалом творчо обдаровані учні досягають блискучих успіхів у навчанні. Якщо ж у викладача низький рівень шкали власних творчих здібностей, то творчо обдаровані школярі не розкриваються, не реалізують своїх можливостей.

Враховуючи вищезазначене, на наш погляд, важливим виявляється розгляд питань щодо розробки методичних заходів стимулювання творчої активності педагогів, педагогічних технологій, спрямованих на створення умов для реалізації творчого потенціалу, створення психологічних програм розвитку творчого потенціалу для всіх категорій педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти,

Нами було визначено, що проявам творчого потенціалу заважають наступні чинники: 1) стереотипи мислення; 2) страх перед оцінкою; 3) прагнення не до оригінального рішення, а до хорошої оцінки; 4) однопланові знання, бо вузьке коло знань не сприяє творчості; 5) потрібні широкі інтереси в різних життєвих сферах; 6) схильність до конформізму; 7) людині страшно бути в центрі уваги, «білою вороною». «Краще я буду як усі», - таке її кредо; 8) страх критики; 9) неадекватна самооцінка; 9) висока тривожність.

Отже, творчий потенціал – це система якостей, які є у кожної людини, навіть коли вона про це не знає, що впливають на здійснення нестандартного підходу. Творчий потенціал проявляється лише в умовах діяльності, коли перед особистістю постає складне проблемне завдання, яке не можливо вирішити за допомогою традиційних, вже відомих засобів.

Чи відбувається взаємозв'язок між рівнем творчого потенціалу і психічним станом педагогічних працівників?

Враховуючи наш досвід на курсах підвищення кваліфікації, ми зіткнулися з тим, що для емоційного та психічного стану педагогічних працівників часто характерні прояви тривожності, депресії, постійної втоми, відчуття спустошеності, байдужості, хронічного безсоння. Скоріш за все ці стани педагогічних працівників можуть бути наслідками різних причин серед яких - і неможливість вирішувати складні професійні ситуації, зневіра, відсутність бачення нових горизонтів у власній професійній діяльності, що говорить про наявність симптомів професійного вигорання. Чи може педагог, який має симптоми професійного вигорання мати свободу творчого самовираження, позитивну, емоційну включеність у творчу діяльність, брати участь у виборі й організації різних видів діяльності, отримувати задоволення від співпраці з колегами, учнями?

Психологічні та фізичні перевантаження педагогічних працівників причиняють виникнення так званого синдрому «професійного вигорання» - виснаження моральних і фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на творчій самореалізації. Доктор К. Маслач підкреслював, що втрата творчого потенціалу не пов'язана з вигоранням, оскільки поняття «вигорання» не є реакцією на нудьгу і відноситься більш до емоційного виснаження, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням.

Ми можемо погодитися з тим, що професійне вигорання є наслідком некерованого стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням в професійній діяльності. Мало хто з вчителів витримують напруження, що виникає при перевантаженні, гніві та депресіях, а таке дуже часто відбувається на уроках, де учні не слухаються, не розуміють вчителя, де зустрічаються відчуття відсутності соціальної підтримки, постійні докори з боку адміністрації, незадоволення професією. Спілкування з педагогами показує, що багато кому з вчителів імпонують всі прояви цього феномену.

Враховуючи, що творчі суб'єктивні здібності людини є проявом нахнення, інтуїції, фантазії, креативного мислення, можна припустити, що все ж таки синдром емоційного вигорання гальмує розвиток та розкриття творчого потенціалу.

Емоційне вигоряння – це динамічний процес, який виникає поступово і поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу. Для нього характерні всі три фази стресу:

1) нервова (тривожна) напруга, яку створюють хронічна психоемоційна атмосфера, дестабілізуюча обстановка, підвищена відповідальність, труднощі контингенту;

2) резистенція, тобто опір, коли людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень;

3) виснаження, або зuboжіння психічних ресурсів, зниження емоційного тону, яке настає внаслідок того, що виявлений опір виявився неефективним.

Відповідно до кожного етапу, виникають окремі ознаки, або симптоми наростаючого емоційного вигоряння. За даними В. Б. Ольшанського, вчитель на своїй роботі виконує понад 300 видів діяльності, що призводить до його психоемоційного виснаження. Відзначається, що апатія учнів і несприятлива атмосфера в класі також можуть призвести до емоційного виснаження у вчителів. Беззахисними виявляються й ті вчителі, які орієнтовані на особистісне спілкування. Можна припустити, що професійні та організаційні стрес-фактори виступають в якості первинних перешкод для самореалізації особистості. Подолання цих труднощів у процесі первинної трудової адаптації та наступної професійно-організаційної адаптації сприяє актуалізації особистісних потенціалів і знаходженню екзистенціальної привабливості своєї праці, своєї ролі й місця в суспільстві та сенсу життя. У випадку неконструктивних стратегій подолання життєвих та професійних труднощів, а також у разі відсутності привабливості виконуваної трудової та соціальної діяльності, людина не відчуває задоволення у самовдосконаленні, у досягненні життєво важливих цілей. Внаслідок цього складні ситуації інтерперсонального спілкування у трудовому чи суспільному житті сприймаються як перешкоди для здійснення життєвих планів і самореалізації, що може опосередковувати динаміку розвитку вигоряння [2;3].

До внутрішніх факторів, що зумовлюють емоційне вигоряння, В. В. Бойко відносить наступні чинники:

- схильність до емоційної ригідності;
- інтенсивна інтериоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності;
- слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності: неемоційність або невміння спілкуватися;
- алекситимія у всіх проявах (неможливість висловити словами свої відчуття), завжди пов'язане з тривогою;
- трудоголізм, коли відбувається камуфлювання якої-небудь проблеми роботою (трудоголік найчастіше прикриває темпом свою професійну неспроможність);

• люди без ресурсів (соціальні зв'язки, родинні зв'язки, любов, професійна спроможність, економічна стабільність, мета, здоров'я і т.д.) [4].

Таким чином, зниженням загальної психічної стійкості організму є поява відчуття незадоволеності результатами своєї діяльності, тенденція відмови від виконання завдань у ситуаціях підвищених вимог, невдач і поразок. Це призводить до втоми, відчуття виснаження; сприйнятливості до змін; астенизації; частих головних болей, розладів шлунково-кишкового тракту; надлишку або дефіциту уваги; задишки; безсоння [5;6].

На сьогоднішній день використовуються різноманітні підходи у подоланні окреслених вище труднощів. Ці підходи можуть бути використані і в педагогічній діяльності. Розглянемо деякі з них.

Найбільш поширеним засобом є безперервна психолого-педагогічна освіта педагога, підвищення його кваліфікації. Це пов'язано з тим, що знання, отримані в період навчання у вищій школі, швидко застарівають. З боку адміністрації потрібна система заохочень, повинні використовуватися методи психологічного розвантаження, релаксація прямо на роботі, акцент повинен бути зроблений на тому, яким чином керівники можуть структурувати роботу і організувати робочі місця, щоб справа стала більш значущим для виконавців.

Важливим аспектом професійної діяльності педагога є саморегуляція. Її необхідність виникає тоді, коли педагог стикається з новою, незвичною, важкою для нього проблемою, яка не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів. У ситуації, коли педагог знаходиться у стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що спонукає його до імпульсивних дій. Або у випадку якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку дітей, колег, інших людей [7].

Психологічні основи саморегуляції включають в себе управління як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями і діями. В даний час для саморегуляції психічних станів використовується так зване нейролінгвістичне програмування. У руслі цього напрямку Г. Дьяконовим розроблений цикл вправ, орієнтованих на відновлення ресурсів особистості. Знаючи себе, свої потреби і способи їх задоволення, людина може більш ефективно й раціонально розподіляти свої сили протягом кожного дня, цілого навчального року [8].

На практиці, коли педагогічні працівники приїжджають з різних районів і міст Харківської області підвищувати свою професійну компетентність на курси підвищення кваліфікації, вони, по-перше, потрапляють у психологічну обстановку, де зустрічаються з незнайомими людьми, з новими правилами, вимогами, по-друге, займають нову соціальну роль – тепер вони слухачі, учасники тимчасових груп – все це впливає на отримання нового досвіду спілкування і сприяє зниженню фізичної та психічної напруги, що є наслідком професійних та особистісних факторів. Саме спілкування у колі однодумців є

важливим аспектом профілактики професійного вигорання педагогів. Таким чином, одними з умов попередження професійного вигорання можуть бути соціальні чинники.

Цікаво, що соціальні чинники можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток здібностей. Дослідження, наприклад, показують, що важливим моментом розвитку обдарованої особистості є конфлікт із соціальним оточенням. Розвиток здібностей, який виходить за групові норми, нашкоджується на групові санкції і від того, чи візьме гору конформна поведінка, чи поведінка, орієнтована на власні цінності, залежить подальший розвиток здібностей і особистості. З іншого боку, сприяння окремих людей, оцінювання ними досягнень є необхідною умовою розвитку здібностей, творчого потенціалу.

Одній людині для успішної діяльності необхідна конкуренція, суперництво, іншій – соціальна кооперація, співробітництво, третій – соціальна підтримка, четвертій – поєднання цих ситуацій чи зовсім інші ситуації. Використовуючи різні педагогічні підходи, форми роботи (семінари-тренінги, ділові ігри, спецкурси, педагогічні майстерні й ін.) із слухачами курсів підвищення кваліфікації, викладачі академії неперервної освіти створюють умови для успішної діяльності, самореалізації педагогічних працівників.

Виходячи з того, що професійні та організаційні стрес-фактори виступають в якості первинних перешкод для самореалізації особистості, можна припустити, що це знаходить відображення і на розвитку творчих здібностей людини, оскільки бажання до самореалізації спрямовує творчі зусилля, творчу енергію на досягнення мрій, поставлених цілей, отримання певних результатів.

На наш погляд, створюючи умови для процесів самовідображення, самореалізації у творчій навчальній діяльності, які пов'язані не лише з розвитком креативності особистості, але й зі створенням умов рефлексивного, усвідомленого коригування саморозвитку, ми зможемо надати допомогу педагогічним працівникам у зрушенні з «мертвої зони», коли спостерігається низький рівень творчого потенціалу і високий рівень емоційного вигорання. Наслідком творчої професійної роботи викладачів академії неперервної освіти може бути вплив на становлення психологічно зрілої, моральної та духовно багатой творчої особистості педагогів навчальних закладів. Творчість – складна діяльність, яка пов'язана з непростими змінами у соціальних і пізнавальних процесах, у ціннісно-мотиваційній сфері, в індивідуальному стилі діяльності.

Звичайно це непросте завдання, завдання не одного дня, яке потребує уваги, самовдосконалення, саморозвитку викладачів академії, та все ж таки ми маємо надію, що спираючись на принципи і визначаючи фактори для розвитку творчої особистості, ми зможемо запалити вогник самоусвідомлення, допитливості, потягу до створення нового, здатності до володіння і креативного управління інформаційними потоками, розвитку духовно збагаченої людини, її самореалізації.

Для виконання поставлених завдань на курсах підвищення кваліфікації, розроблені програми спецкурсів, семінарів-тренінгів, лекцій, відображають принципи розвитку творчості педагогів:

- звільнення педагогічних працівників від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення;
- посилення ролі гіпотетичного мислення у навчанні;
- систематичне створення ситуації вибору для педагогів;
- зростання питомої ваги діалогічної форми навчання;
- орієнтація навчання на перспективу;
- розвиток рефлексивного мислення;
- врахування цінності досвіду кожного фахівця.

Також при підготовці практичних завдань для слухачів курсів, нами враховуються фактори, які є вирішальними для розвитку творчої особистості:

- адекватний розумовий коефіцієнт,
- позитивні приклади з досвіду (власного або інших фахівців),
- самостійність,
- здатність ризикувати,
- **незалежність.**

Зазначені вище принципи і фактори впливають на розвиток творчого потенціалу особистості. Навіть у тих випадках – а їх переважна більшість – коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють ґрунт для цих досягнень і піднімають планку для інших. До того ж – і це дуже важливо – наявність творчих здібностей і навіть невеличких творчих досягнень у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно. Це положення доводиться В.Д. Шадриковим, який однією із найважливіших умов розвитку здібностей вважає наявність можливості вільного вибору напрямку їх розвитку.

Можна сказати, що творчий потенціал – це передумова для творчого процесу, з одного боку, та його результат – з іншого. І якщо особистість реалізує у своєму житті більше ресурсів, ніж у неї є на певний конкретний проміжок життя, якщо вона висуває перед собою далекі цілі і спрямовує творчі зусилля на втілення власних мрій, то це підвищує її творчий потенціал. Відповідно, таку життєву стратегію можна охарактеризувати як життєтворчість. Якщо ж спостерігається зворотний процес – пасивність, інфантилізм особистості, при яких вона не розвиває вроджених задатків, можливостей, здобутих від середовища (освіта, навчання, виховання), не проявляє активності в пошуках застосування власних можливостей і уподобань, то відбувається процес збіднення особистості. Вона поступово стає соціокультурним споживачем, проявляючи творче безсилля.

Висновки. З огляду на зазначене вище, ми можемо говорити про те, що проблемні завдання, які постають перед освітянами не завжди сприяють творчості, а інколи призводять до професійного вигорання, оскільки можуть бути стресогенними факторами, що впливають на професійну самореалізацію та особистісне самопочуття. Створення умов для самореалізації, самовдосконалення педагогічних працівників може бути фактором впливу для розвитку творчого потенціалу. В умовах післядипломної освіти застосування різноманітних форм навчання призводить до стимулювання творчих здібностей педагогів. Розвиток рефлексивного мислення, пошук особових сенсів впливає на попередження професійного вигорання педагогічних працівників і сприяє розвитку творчого потенціалу. Питання: «Що я зробив для того, щоб опинитися в цій ситуації? Що мені допоможе, а що заважатиме у розв'язанні проблемних питань? На які саме ресурси можна спиратися?», – спрямовують свідомість на пошук внутрішньої інформації і сприяють усвідомленню реальних причин, мотивів поведінки.

Таким чином можна зазначити, що організація та запровадження методичних заходів з метою запобігання професійного та емоційного вигорання у педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти сприяє розвитку творчого потенціалу і сповільнює процес професійного вигорання педагогів.

Перспектива окресленої теми полягає у розробці та запровадженні відповідних спецкурсів для педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

Список літератури: 1. *Моляко В.О.* Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с. 2. *Маркова А.К.* Психологія труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. –190с. 3. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования. – М., ВЛАДОС, 1998 г. 4. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. 5. *Маслач К.Б.* Выгорание: многомерная перспектива. – М.: Ин-т психотерапии, – 2004. 6. *Маслач К.Б.* Профессиональное выгорание: как люди справляются. <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/BornoutMaslach.htm> 7. *Янковская Н.О.*, Как не сгореть на работе или об эмоциональном выгорании педагогов // Народное образование. – 2009. – № 9. С. 273-280. 8. *Дьяконов Г.С.* Регуляция эмоциональных состояний // Дитячий психолог. – № 4. – 1993. – С. 67-79.

Bibliography (transliterated): 1. Molyako V.O. ZdibnostI, tvorchIst, obdarovanIst: teorIya, metodika, rezultati doslidzhen / Za red. V.O. Molyako, O.L. Muziki. – Zhitomir: Vid-vo Ruta, 2006. – 320 s. 2. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya. – M.: Prosveschenie, 1993. –190s. 3. Rogov E.I. Uchitel kak ob'ekt psihologicheskogo issledovaniya. – M., VLADOS, 1998 g. 4. Boyko V.V. Energiya emotsiy v obschenii: vzglyad na sebya i na drugih. – M., Informatsionno-izdatelskiy dom "Filin'", 1996. 5. Maslach K.B. Vyigoranie: mnogomernaya perspektiva. – M.: In-t psihoterapii, – 2004. 6. Maslach K.B. Professionalnoe vyigoranie: kak lyudi spravlyayutsya. <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/BornoutMaslach.htm> 7. Yankovskaya N.O.,

Kak ne sgoret na rabote ili ob emotsionalnom vyigoranii pedagogov // Narodnoe obrazovanie. – 2009. – # 9. S. 273-280. 8. Dyakonov G.S. RegulyatsIya emotsIynih stanIv // Dityachiy psiholog. – # 4. – 1993. – S. 67-79.

І.М. Вишнева

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ, ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.

В статті порушується питання про можливість попередження професійного вигоряння педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти через реалізацію їх творчого потенціалу. Для цього у статті розглянуто основні складові поняття: «творчий потенціал», «професійне вигоряння», визначено умови, які сприятимуть попередженню симптомів професійного вигоряння і вплинуть на розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

И.Н. Вишневая

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ, ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ, В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В статье затрагивается вопрос о возможности предупреждения профессионального выгорания педагогических работников в условиях последипломного образования через реализацию их творческого потенциала. Для этого в статье рассмотрены основные понятия: «творческий потенциал», «профессиональное выгорание», определены условия, влияющие на предупреждение симптомов профессионального выгорания и влияние на развитие творческого потенциала педагогических работников в условиях последипломного образования.

È. Vishnevaya

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF TEACHERS, PROPHYLAXIS OF THE PROFESSIONAL BURNING DOWN, ARE IN THE CONDITIONS OF PISLYADIPLOMNOY EDUCATION.

In the article a question is affected about possibility of warning of the professional burning down of pedagogical workers in the conditions of pisyadiployno education through realization of them creative potential. For this purpose the basic constituents of concepts are considered in the article: «creative potential», «professional burning» down, certainly terms which will be instrumental in warning of symptoms of the professional burning down and influence on development of creative potential of pedagogical workers in the conditions of pisyadiployno education.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2012

УДК 159

*Степанова І.В.
м. Харків. Україна*

ЯКІСТЬ І СЕНС ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНО ЗАЙНЯТИХ ЖІНОК

У наш час (Сьогодні) у суспільстві все більша кількість жінок займає керівні посади. У зв'язку з цим вдосконалення управлінської підготовки жінок потребує вивчення індивідуальних особливостей зайнятих кар'єрою жінок. Саме професійно зайняті жінки зараз виходять на світову арену. Тому вивчення їх сенсожиттєвої сфери, якості їх життя дуже важливе, бо психологам, а особливо соціальним, необхідно мати уяву про картину їхнього життя у соціумі, взаємовідносин з оточуючим світом, внутрішнього налаштування.

Проаналізувавши велику кількість літератури, ми прийшли висновку, що дана тема дуже актуальна у наш час. Темою сенсу життя займалися такі відомі вчені та психологи як: Леонт'єв Д. О., В. Е. Франк, Трубецької Е. Н., Кузнецова С. У., Зеленкова І. Л., Шрейдер Ю. А., К. Г. Юнг, А. Адлер та інші. Проблемою сенсу життя цікавилися не тільки в наш час. Це питання повстало ще у давні часи і досі актуальне. Стосовно якості життя, цей параметр поширився на клінічну психологію та медицину. Саме там він використовується дуже часто. На сьогодні вважається, що якість життя є характеристикою фізичного, психологічного, емоційного і соціального функціонування, тими сторонами життя, на які впливає хвороба чи її лікування, нещасні випадки що має в основі суб'єктивне сприйняття. У медицині якість життя стосується передусім станом здоров'я, тому в даному випадку коректно застосовувати поняття «якість життя, пов'язана зі здоров'ям». Вважається, що це — рівень благополуччя і задоволення. Хоча цей термін більш точно відображає суть питання, у медичній літературі все-таки частіше зустрічається загальний термін «якість життя», який ми теж будемо використовувати в даній статті. Зрозуміло, що насамперед ідеться про якість життя, пов'язану зі здоров'ям.

Мета даної роботи полягає у експериментальному вивченні особливостей сенсожиттєвої сфери та якості життя у професійно зайнятих жінок.

Для цього нами було проведено емпіричне дослідження, за допомогою якого ми дослідили відмінності у сприйнятті якості життя у професійно зайнятих та незайнятих жінок та здійснили порівняльний аналіз відмінностей сенсожиттєвої сфери у професійно зайнятих та незайнятих жінок.

Завдання роботи зумовили вибір комплексу методів та методик дослідження, а саме: теоретичні методи аналізу наукового матеріалу інформаційних джерел; емпіричні методи - тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Джеймса

Крамба і Леонарда Махоліка, в адаптації Д.О. Леонтєва, методика оцінки якості життя (SF-36 health status survey), авторська анкета «Кар'єра чи сім'я».

Виклад основного матеріалу. Поняття "людина" не існує без поняття "діяльність". Поки в тілі людини присутній життя, вона неодмінно буде здійснювати себе у поза через діяльність. Як відомо, у вітчизняній психології зв'язок особистості з виробленою нею діяльністю широко досліджувалася і знайшла своє вираження в структурованому діяльнісного підходу, згідно з яким між суб'єктом і його діяльністю відбувається взаємовплив (Л. С. Виготський, С. А. Рубінштейн, А. Н. Леонтєв, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьєв, К. А. Абульханова-Славська, Г. В. Суходольський та ін.)

Серед різноманітних видів соціальної - зовнішньої - діяльності особистості професійна займає особливе місце. Саме професійна діяльність утворює основну форму активності суб'єкта, їй присвячена значна частина життя людини. Для більшості людей саме цей вид діяльності надає можливість задовольнити всю гаму їх потреб, розкрити свої здібності, утвердити себе як особистість, досягти певного соціального статусу. Професійна діяльність, заповнюючи більше 2 / 3 свідомого життя людини, тим самим визначає її сутність як основи розвитку самої особистості. Багатство внутрішньої структури людини багато в чому залежить від його діяльності, а професія становить основну, найбільш істотну, цілеспрямовану її частину.

В емпіричному дослідженні прийняло участь 46 жінок. Вони були розділені на 2 групи по 23 людини:

- Професійно зайняті жінки
- Професійно не зайняті жінки

Середній вік випробуваних – 27 років. Професійно зайняті жінки працюють на різних посадах, пов'язаних з управлінням. В результаті проведеної роботи встановлено наступне.

Для вивчення якості життя у професійно зайнятих жінок була використана методика «SF-36». Участь прийняли 46 жінок. Для порівняння ми протестували незайнятих кар'єрою людей.

У професійно зайнятих жінок рівень фізичного функціонування (98,5) трохи вищий за рівень у незайнятих жінок (96,0), але ця різниця несуттєва. Показник шкали відображає обсяг повсякденному фізичного навантаження, який не обмежений станом здоров'я: чим він вищий, тим більше фізичне навантаження, на думку досліджуваного, він може виконати. Низькі показники за цією шкалою свідчать про те, що фізична активність значно обмежена станом здоров'я.

Рольовий фізичне функціонування. Професійно зайняті жінки (90,0) звертають меншу увагу на свій стан здоров'я у повсякденному та професійному житті ніж безробітні жінки (86,3). Ми можемо говорити, що жінки, зайняті ро-

ботою не мають часу на хвороби та проблеми, посилаючись на свою зайнятість, коли безробітні жінки можуть спокійно лікуватися у вільній час.

Інтенсивність болю у професійно зайнятих жінок (89,7) вища, ніж у незайнятих(83,4). Можна говорити про те, що для зайнятих кар'єрою жінок переносити біль та хвороби тяжче, ніж для безробітних. Це може бути зумовлено тим, що безробітні жінки мають змогу більше часу проводити вдома та лікуватися, важливим фактором одужання ще є сім'я.

Загальний стан здоров'я незайнятих жінок (75,4) вищий за стан здоров'я професійно зайнятих жінок (73,2). Робота відбирає більше сил та нервів у зайнятих жінок.

Незайняті жінки (74,3) перевищують рівень життєздатності зайнятих жінок (62,2). Жінки зайняті роботою віддають більше сили та енергії роботі, зароблянню грошей та кар'єрі. У деяких з них ще можуть бути діти, тому їх рівень життєздатності значно нижчий за рівень безробітних жінок. Шкала життєздатності - має на увазі оцінку відчуття респондентом або пацієнтом повних сил і енергії. Низькі бали свідчать про стомленість досліджуваних, зниженні їх життєвої активності.

Соціальна активність професійно зайнятих жінок (80,0) нижча за соціальну активність безробітних жінок (85,0). На це може впливати відсутність вільного часу у жінок, зайнятих роботою. Низькі бали відповідають значного обмеження соціальних контактів, зниження рівня спілкування у зв'язку з погіршенням здоров'я.

Рольове функціонування, обумовлене емоційним станом у професійно зайнятих жінок (65,0) нижчий за рольове функціонування у незайнятих жінок (81,6). У таких випадках емоційний стан заважає виконанню роботи або іншої повсякденній діяльності (включаючи великі витрати часу, зменшення обсягу роботи, зниження її якості тощо). Великі навантаження, емоційно напружена робота може збити з ритму повсякденності. Яке у свою чергу вплине на відновлення сил та повернення у нормальній стан професійно зайняту жінку.

Психологічне здоров'я у безробітних жінок (71,4) вище за психологічне здоров'я у професійно зайнятих жінок (63,3). Ми можемо говорити, що зайнята роботою жінка більше схильна до нервових зривів, депресій та емоційних перепадів, що зумовлено роботою, сім'єю та відсутністю вільного часу на відпочинок та покращення здоров'я. Чим вище показник, тим більше часу респонденти або пацієнти відчували себе спокійними, умиротвореними протягом останнього місяця. Низькі показники свідчили про наявність депресивних, тривожних станів, психологічному неблагополуччя.

Якість життя прямо залежить від стану здоров'я, комунікацій в соціумі, психологічного та соціального статусу, свободи діяльності і вибору, від стресів і надмірну заклопотаність, організованості дозвілля, рівня освіти, доступу

до культурної спадщини, соціальному, психологічному та професійному самоствердження, психотипу і адекватності комунікацій і взаємин.

Щоб мати згоду дослідити відмінності сенсожиттєвої сфери у професійно зайнятих та незайнятих жінок була використана методика «Сенсожиттєві орієнтації». Порівняльна група дала змогу побачити відмінності, значущість яких була підтверджена математичними підрахунками.

Цілі в житті. Показники цієї субшкали вищі у професійно зайнятих жінок (30,08), ніж у безробітних (28,82). Можна говорити про те, що зайняті жінки бачать більше перспективи у своєму житті, ніж жінки, які не мають роботи. Разом з тим високі бали по цій шкалі можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, а й прожектер, плани якого не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

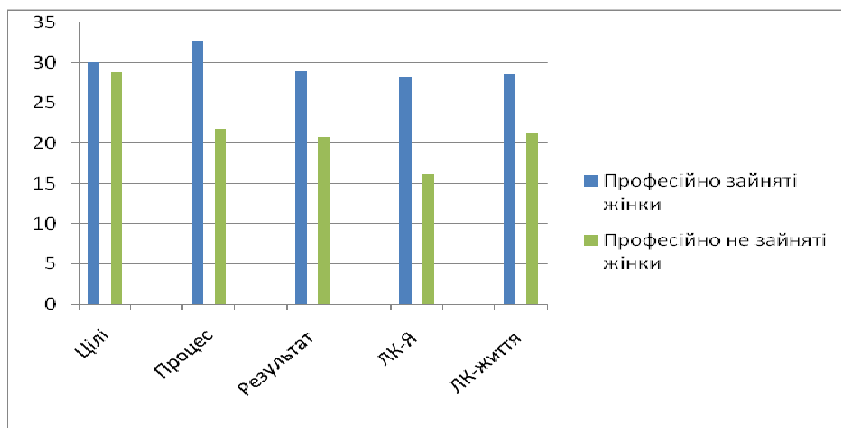
Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя. Професійно зайняті жінки (32,69) вважають своє життя значно цікавішим та емоційно більш насиченим, ніж жінки, що не мають роботи (21,74).

Результативність життя, або задоволеність самореалізацією. Своїм життям більше задоволені жінки, які віддали себе роботі (28,87). Можна припустити, що головною метою професійно зайнятих жінок було зробити кар'єру, тому зараз вони повністю задоволені своїм життям та досягненнями. А безробітні жінки (20,83), можливо, ще не визначилися або віддали перевагу сім'ї.

Локус контролю-Я (Я - господар життя). Рівень локус контролю-Я у професійно зайнятих жінок (28,17) вищий за рівень у незайнятих жінок (16,17). Можемо говорити, що зайняті роботою жінки мають твердий ґрунт під ногами, вони фінансово незалежні, тому вважають себе сильними особистостями, які побудували своє життя за власним бажанням. Тоді як безробітні жінки не мають свого заробітку.

Локус контролю-життя, або керованість життя. У професійно зайнятих жінок рівень локус контролю-життя (28,52) вищий за рівень локус контролю-життя у незайнятих жінок (21,26). Згідно з висновками щодо рівню локус контролю-Я, так само можна говорити, що зайняті роботою жінки відчувають самостійний контроль над власним життям, коли безробітні жінки можуть відчувати вплив зі сторони.

Результати тестування підсумовані і відображені на гістограмі 1.1.



Для вивчення уявлень щодо ролі роботи в житті жінки в групах професійно зайнятих і безробітних жінок була розроблена спеціальна анкета, яка відображає ставлення жінки до сім'ї та кар'єри. Щоб порівняти результати, ми використали дві групи.

Лише 18 % професійно зайнятих жінок перебувають у шлюбі, натомість 76% безробітних жінок – у шлюбі. Саме з цього можна зробити припущення, що більшість жінок зайнятих кар'єрою віддаються повністю роботі, а професійно незайняті жінки більше схильні до формування сім'ї.

У групі професійно зайнятих жінок перевагу кар'єрі віддали 69 %, а у групі незайнятих лише 27%, відповідно родині віддали перевагу 31% і 73%. Можна говорити про те, як ми вже бачили, що зайняті професійно жінки вибрали роботу, як головну ціль у житті, і лише у малого відсотка жінок сім'я на першому місці. Скоріш за все жінки прагнуть самостійності і незалежності. У професійно не зайнятих жінок все навпаки. Більшість із них присвятили своє життя сім'ї. Та все ж певній відсоток хотів би займатися кар'єрою. На відсутність роботи у таких жінок могли посприяти обставини їхнього життя.

У професійно зайнятих жінок немає вільного часу. За це віддали свої голоси 78% жінок. Робота не залишає їм часу на себе, коли 93% безробітних жінок вільно користуються вільним часом на свій розсуд. На це впливає їх зайнятість.

57% жінок скаржаться на нестачу вільного часу. Коли лише 15% безробітним жінкам його бракує. У незайнятих жінок 34% частково не вистачає саме вільного часу, можливо це пов'язано з турботою про дітей. А от для зайнятих жінок часткова нестача часу є лише у 27%. Більшість з них повністю зайняті роботою.

49% професійно зайнятих жінок змогли б пожертвувати проведенням часу з родиною заради підвищення по кар'єрних сходах. 30% важко відповісти на це питання. 21% категорично віддав свій голос відповіді «Ні». Діаметрально протилежна ситуація у безробітних жінок. 51% не зміг би пожертвувати

проведенням часу з родиною заради підвищення по кар'єрних сходах. 28% не змогли відповісти на це питання. А 21% жінок зміг би пожертвувати таким часом. Можливо у наш час жінка хоче почуватися матеріально незалежною, тому і здатна віддати все заради високої посади. Хоча є й такі, що згодні сидіти вдома та виховувати дітей. Це вже залежить від цінностей тієї чи іншої людини.

Лише 17% професійно зайнятих жінок візьмуть відгул у разі хвороби когось у родині, але 52% відсотки з них зроблять це, якщо з хворим хтось залишиться. І 17% пойдуть на роботу, що каже про сильну зацікненість на роботі. 78% професійно незайнятих жінок спокійно залишилися б вдома, якщо мали б роботу, або мають якийсь заробіток. З них 4% тільки поїхали б на роботу. Любов до родини стримує їх. Хоча можна припустити, що дехто з них просто ще не працював, тому не знає усіх тонкощів та складнощів у роботі.

64% професійно зайнятих жінок вибрали кар'єру як ціль у житті, якщо б мали змогу. 36% - сім'ю. Можна говорити про те, що деяким жінкам хотілося б мати сім'ю, замість займатися кар'єрою. Можливо обставини їх життя посприяли їхньому сьогоdnішньому вибору. 70% безробітних жінок, як і передбачалося, вибрали сім'ю, та 30% - кар'єру. Так само можемо казати про те, що обставини могли посприяти їхньому безробіттю.

Розроблена спеціально анкета ще раз підтвердила, що професійно зайняті жінки повністю перейнялися проблемою заробітку, самоактуалізації, самоствердження у житті. Натомість безробітні – присвятили себе сім'ї.

Ми можемо зробити припущення, що сенс життя у професійно зайнятих жінок у наш час у більшості своїй скерований на заробляння грошей, хоча якість їх життя значно погіршилася. На це може впливати прагнення бути самостійною та самозабезпеченою. Все частіше саме жінкам віддають посади директора, керівника фірми та інше. Вони починають займати першість у світі бізнесу. Самопожертва, перевищує інстинкт самозбереження. Прагнення заробити впливає на формування родини. Хоча не всі професійно зайняті жінки залишаються незаміжніми. Ті, що мають сім'ї та дітей будь-що намагаються забезпечити своїм дітям гарне майбутнє. Саме тому професійно зайнята жінка у наш час весь вільний час присвячує повністю роботі, не дивлячись на своє здоров'я та психологічні навантаження. У жінок зайнятих у професійній діяльності більше ніж у непрацюючих жінок розвинені здатність жити справжнім, відчувати нерозривність минулого, сьогоdnення й майбутнього, тобто бачити своє життя цілісно. Працюючі жінки більш повно сприймають навколишній їхній світ, для них більшою мірою характерна схильність до «буттєвого пізнання», тобто пізнання не пов'язаного прямо з задоволенням будь-яких потреб. Поведінку працюючих жінок відрізняється більшою впевненістю, природністю, незалежністю, ніж у непрацюючих жінок. Їм більшою мірою властиві свобода від навколишнього думки, соціальних стереотипів і культурних норм.

Сам факт зайнятості у професійній діяльності сприяє розвитку. Для працюючих жінок більшою мірою актуальними є "потреби росту" - тобто в самоактуалізації та визнання, ніж для жінок, не зайнятих у професійній діяльності.

Список літератури: 1. Леонтьев Д.О. Тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО). 2-е вид. - М.: Сєнс, 2000. - 18 с. 2. Інтернет сайт <http://www.therapy.irkutsk.ru/doc/sf36.pdf> // методика «SF-36».

Bibliography (transliterated): 1. Leont'ev D.O. Test sensozhittevih orientacij (SZhO). 2-e vid. - M.: Sens, 2000. - 18 s. 2. Internet sajt <http://www.therapy.irkutsk.ru/doc/sf36.pdf> // metodika «SF-36».

Степанова И.В.

КАЧЕСТВО И СМЫСЛ ЖИЗНИ У ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗАНЯТЫХ ЖЕНЩИН

В данной статье речь идет об эмперическом исследовании, направленном на изучение качества и смысла жизни у современных женщин, занятых карьерой. Предоставлен сравнительный анализ результатов полученных данных. Сделаны практические выводы о жизненных целях, взаимосвязи смысло-жизненных ориентаций и восприятия качества жизни занятых женьщин.

Степанова І.В.

ЯКІСТЬ І СЕНС ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНО ЗАЙНЯТИХ ЖІНОК

У даній статті мова йде про емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення якості і сенсу життя у сучасних жінок, зайнятих кар'єрою. Наданий порівняльний аналіз результатів отриманих даних. Зроблені практичні висновки про життєві цілі, взаємозв'язок сенсожиттєвих орієнтацій і сприйняття якості життя зайнятих жінок.

Stepanova I.

QUALITY AND THE MEANING OF LIFE OF WOMEN- PROFESSIONALS

This article describes the results of the empirical study, aimed to investigate the quality and meaning of life of modern women making a career. The results of data comperative are provided. There are practical conclusions about life targets, relationships between life meaning orientations and perception of life quality for businesswomen.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2012

УДК 159

*Харченко А.
Харків, Україна*

**ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО ВИГОРАННЯ У
ПЕДАГОГІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Інтерес до психічного вигорання спочатку як соціальної проблеми, а потім і дослідницької, був зумовлений тим потужним негативним ефектом, яке вигорання справляло на професійну діяльність та особливості поведінки професіоналів. Найбільш виразно його наслідки відчувалися в професіях типу «людина-людина» (вчителі, медичний персонал, соціальні працівники, працівники правоохоронних органів, психологи і т.д.), основний предмет праці яких полягав у наданні допомоги людям та вирішенні їх проблем. Численні дані показують, що синдром вигорання викликає появу депресивних настроїв, почуття безпорадності і безглуздості свого існування, низьку оцінку своєї професійної компетентності, що, в кінцевому рахунку, позначається на працездатності людини, приводячи до зниження продуктивності діяльності і, як наслідок, втрат у заробітній платі і майбутнє пенсійне забезпечення. Крім зниження економічних показників професійної діяльності, синдром вигорання провокує порушення трудової дисципліни і підвищення ступеня захворюваності професіоналів. Спроби компенсувати стресогенний вплив професійного середовища і наслідки вигорання призводять до зловживання алкоголем, наркотиками та іншими психотропними засобами, а в окремих випадках, і до суїцидної поведінки. Причому факти суїциду під впливом вигорання поширені не тільки серед професіоналів, що працюють в умовах підвищеного стресу, пов'язаного з небезпекою для їхнього здоров'я і життя (співробітники правоохоронних органів), але і в традиційно «безпечних» професіях (лікарі, психотерапевти і т.п.).

В сучасних умовах поняття «психічне вигорання» займає ключові позиції в ряді галузей психологічної науки. Актуальність феномена психічного вигорання обумовлена його міждисциплінарним характером і включеністю в ряд фундаментальних проблем сучасної психології. Як професійний феномен, воно являє собою безсумнівний інтерес для розкриття механізмів взаємодії суб'єкта діяльності та професійного середовища. Його дослідження в цьому плані дозволяє розкрити особливості професійного шляху особистості, простежити механізми негативного впливу професії на її розвиток, розкрити причини виникнення професійних криз, виявити закономірності співвідношення прогресивних і регресивних етапів професійного становлення та фактори, що зумовлюють їх взаємодію.

В руслі соціально-психологічної теорії вивчення психічного вигорання сприятиме вирішенню низки фундаментальних проблем, таких як проблема міжособистісної взаємодії, проблема соціальної перцепції і ряду інших. З'ясування сутності специфіки вигорання та процесу його виникнення дозволить уточнити і більш глибоко проаналізувати механізми взаємовідносин між

людьми, розкрити закономірності соціальної перцепції і формування ряду соціально-психологічних феноменів (зараження, навіювання і т. п.).

Психічне вигорання як феномен, який надає негативний вплив на фізичне і психічне здоров'я професіоналів та їх самопочуття, представляє безперечний інтерес і для вирішення фундаментальної проблеми клінічної психології, пов'язаної із співвідношенням поняття «норми» і «патології». В цьому плані дослідження психічного вигорання важливо для розкриття механізмів адаптації особистості до різних умов середовища, виявлення джерел формування негативних процесів, що виникають у особистості, встановлення співвідношення їх зовнішніх і внутрішніх детермінант.

Таким чином, проблема психічного вигорання, ставши предметом наукового аналізу в середині 60-х років ХХ століття, завдяки численним дослідженням зарубіжних психологів (М. Burish, Н. Fredenberger, R. Golembiewsky, М. Leiter, Т. Marek, С. Maslach, А. Pines, W. Schaufeli та ін), не втратила своєї актуальності і в наші дні, про що свідчить велика кількість публікацій та аналітичних оглядів. Тільки за останнє десятиліття опубліковано понад 1500 статей, присвячених дослідженню різних аспектів феномену вигорання. Істотно розширилася й географія досліджень. Вивчення даного феномена, що почалося в 1974 році в США, потім поширилося і на інші країни такі, як Канада, Голландія, Польща, Німеччина, Ізраїль, Китай і т. д. Останнє десятиліття ознаменувалося підвищенням інтересу до проблеми вигорання з боку вітчизняної науки і психологів з країн СНД (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, О.О. Рукавішніков, М.М. Скугаревська, Т.В. Форманюк та ін.)

Однак, незважаючи на велику кількість емпіричних досліджень, присвячених різним аспектам вивчення вигорання, проблема далека ще від остаточного рішення. Існують досить суперечливі погляди на саме визначення вигорання, його структуру, механізми виникнення, і генезис. Не досить опрацьовані питання гендерних особливостей психічного вигорання, причини та його наслідки.

Актуальність дослідження вигорання обумовлюється також відсутністю його систематичного вивчення у вітчизняній психології, що виявляється в порівняно невеликій кількості робіт, що мають постановочний характер або розглядають вигорання в руслі більш широкої проблематики.

Таким чином, сучасний стан проблеми психічного вигорання у вітчизняній і зарубіжній психології показує недостатню її розробленість, особливо в плані концептуального осмислення, що дозволяє зробити висновок про те, що до теперішнього часу назріла потреба в переході з претеоретичного рівня дослідження вигорання на більш високий (теоретичний), що дозволяє розглядати даний феномен в єдності його структурного, функціонального та генетичного аспектів.

Об'єктом дослідження є психічне вигорання педагога.

Предметом дослідження є гендерні особливості психічного вигорання педагогів у професійній діяльності.

Мета: проаналізувати гендерні особливості психічного вигорання педагогів.

Завдання дослідження: проаналізувати науково – психологічну літературу за проблемою психічного вигорання у педагогів; дослідити рівень психічного вигорання, емпатії, стресотійкості педагогів - чоловіків та педагогів - жінок; розкрити гендерні відмінності психічного вигорання.

Сьогодні вчитель - центральна фігура навчально-виховного процесу і відіграє провідну роль у процесі навчання. Тому проблема психологічного благополуччя вчителя є однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної психології. У зв'язку з цим великого значення набуває вивчення феномена вигорання - психологічного явища, що надає негативний вплив на психофізичний стан здоров'я і ефективність діяльності фахівців, зайнятих у соціальній сфері. Це захворювання було відкрито на початку 1950-х років і довгий час вважалося недослідженою формою вірусної інфекції.

Професійна робота, крім фізичних і психологічних особливостей основана на особистісних якостях, що сприяють успіху діяльності людини. У першу чергу це відноситься до професій, де об'єктом професійної активності людини виступає інша людина, і взаємодія «людина-людина» залежать від якостей того й іншого. Професію педагога відносять до професій вищого типу за ознакою необхідності постійної рефлексії на утримання предмета своєї діяльності. Таким чином, не викликає сумніву те, що педагог повинен володіти певною сумою високих особистісних якостей. Педагогічна література переповнена спробами позначити якості, без яких немає успіху педагогічної роботи. Але такі спроби зазвичай закінчуються перерахуванням достоїнств сучасної людини таких як гуманізм, чесність, справедливість, працьовитість, які не є похідними певної професії.

Щуркова Н.Є. у своїй роботі «Класне керівництво» [2000р.] говорить про те, що якщо виходити із сутності та змісту професії педагога, то перша основна риса - це інтерес до життя. Вплив цієї особистісної риси на зміст і характер роботи педагога надзвичайно сильний. Дитинство, так небайдуже до життя, не прощає байдужості до життя кого-небудь, тим більше якщо таку байдужість виявляє педагог. Інтерес до життя - умова роботи з дитинством. Це умова ефективного виховання, тому що виховання неодмінно орієнтовано на формування здатності бути щасливим, а в основі такої здатності лежить прийняття життя як такого в якості великого дару природи.

Друга особистісна характеристика, яка сприяє успішності роботи з дітьми - це інтерес до людини як до такої. Під ним мається на увазі загальне ставлення до людини як до феномену в системі живих організмів на землі. Коли увага до різного роду особистісних проявів «Я» людини пов'язана з

пізнанням людської душі, з повагою індивідуальності, з визнанням права людини на особливості і несхожість з іншими людьми і коли у ставленні до людини зберігається ціннісна позиція поза залежності від характеристик цієї людини. Якщо педагогу цікава людина як така, легко вирішується ціла низка проблем.

Третя важлива характеристика - це інтерес до культури. Як особистісна характеристика вона, з одного боку, є умовою успішності професійної роботи педагога, а з іншого боку ця риса особистості розвивається в процесі виховання. Коли мова йде про інтерес до культури педагога, то мається на увазі широка палітра його зацікавленостей технікою, наукою, мистецтвом, влаштуванням побуту, політичним устроєм суспільства, мораллю, економікою, гігієною та іншими формами творення в світі.

Згідно Щурковій Н.Є., перераховані вище особистісні характеристики є базовими. Позначимо тепер професійні якості, що забезпечують успішне педагогічне спілкування і взаємодію вчителя з учнями більш докладно. Столяренко Л.Д. до таких якостей відносить:

- наявність потреби і вмінь спілкування, товариськість, комунікативні якості;
- здатність емоційної емпатії і розуміння людей;
- гнучкість, оперативно-творче мислення, що забезпечує вміння швидко і правильно орієнтуватися у мінливих умовах спілкування, швидко змінювати мовний вплив в залежності від ситуації спілкування, індивідуальних особливостей учнів;
- уміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні, вміння керувати собою, своїм психічним станом, своїм тілом, голосом, мімікою, уміння керувати настроєм, думками, почуттями;
- здатність до спонтанності (непідготовленої комунікації);
- уміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх дій;
- хороші вербальні здібності: культура, розвиненість мовлення, багатий лексичний запас, правильний підбір мовних засобів;
- володіння мистецтвом педагогічних переживань, які представляють собою сплав життєвих, природних переживань педагога і педагогічно доцільних переживань, здатних вплинути на учнів у потрібному напрямку;
- здатність до педагогічної імпровізації, вміння застосовувати всю різноманітність засобів впливу (переконання, навіювання, застосування різних прийомів впливу).

Емоційне вигорання має певні причини, фактори для виникнення його як такого.

Орьол В.Є. запропонував фактори, що ініціюють емоційне вигорання у педагогів.

1. Умови роботи. Основний акцент у дослідженні цих факторів був зроблений на тимчасові параметри діяльності та обсягу роботи. Практично всі

дослідження дають подібну картину, яка свідчить про те, що підвищення навантаження в діяльності, понаднормова робота, висока тривалість робочого дня стимулюють розвиток вигоряння. Професія педагога підпадає під ці параметри: середня величина робочого тижня вчителі дорівнює за підрахунками Л. Ф. Колеснікова 52 години, набагато вища за ту (40 годин), яка встановлена по країні; дуже низька оплата праці, не забезпечує нормального існування (практично всі дослідження підтверджують, недостатню винагороду, грошову чи моральну, або її відсутність сприяють виникненню вигоряння), як наслідок понаднормова робота, а значить підвищення навантаження. Що нерідко призводить до фрустрації, тривожності, емоційного спустошення як передумові різних психічних захворювань.

2.Зміст праці. Дана група чинників включає в себе кількісні та якісні аспекти роботи з учнями (клієнтами, пацієнтами): їх кількість, частоту обслуговування, ступінь глибини контакту. У професії педагога велика кількість учнів у класі може призвести до нестачі елементарного контролю, що буде головним чинником, що сприяє появі вигоряння. Також не секрет, що педагогам в даний час все частіше доводиться мати справу з дітьми з соціально-неблагополучних сімей, гострота проблем цих дітей звичайно сприяє виникненню вигоряння. Найбільш опукло показано вплив цих факторів у тих видах професійної діяльності, де гострота проблем клієнтів поєднується з мінімізацією успіху в ефективності їх вирішення; в педагогіці це можуть бути класи корекції, де при максимальному вкладеному зусиллі з боку педагога, результат може виявитися невисоким. При цьому наголошується, що будь-яка критична ситуація з учнем, незалежно від її специфіки, є тяжким тягарем для педагога, негативно впливаючи на нього і приводячи, зрештою, до вигоряння.

3.Соціально-психологічні чинники. Аналіз взаємодії між соціально-психологічними відносинами працівників до об'єкта їхньої праці можна провести в двох напрямках: позиції працівників по відношенню до своїх реципієнтів і особливостей поведінки самих реципієнтів (учнів). Існує взаємозв'язок між даною характеристикою і вигорянням. Дана залежність може бути обумовлена специфікою самої діяльності. Вчителі, які характеризуються наявністю опікунської ідеології у взаєминах з учнями, а також не використовують репресивну і ситуаційну тактики, демонструють високий рівень вигоряння. З іншого боку, атмосфера в колективі учнів та їх ставлення до вчителя і навчального процесу можуть провокувати виникнення вигоряння у педагогів. Зокрема, наголошується, що апатія учнів і несприятлива атмосфера в класі спонукають до виникнення досліджуваного поняття.

На думку Маркової А.К., для роботи вчителя характерні: інформаційний стрес, що виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високому ступені відповідальності за їх

наслідки, і емоційний стрес, коли під впливом небезпеки, образ виникають емоційні зрушення, зміни в мотивації, характері діяльності, порушення рухової і мовної поведінки.

За даними соціально-демографічних досліджень праця педагога відноситься до числа найбільш напружених в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження вчителя в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів і президентів асоціацій, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми. Бойко В.В. наводить такі дані: з 7300 педагогів загальноосвітніх шкіл, ризик і підвищений ризик патології серцево-судинної системи відзначений в 29,4% випадках, захворювання судин головного мозку у 37,2% педагогів, 57,8% обстежених мають порушення діяльності шлунково-кишкового тракту. Невротичні розлади виявилися в 60-70% випадків. Зазначена сторона здоров'я учительства обумовлена багатьма соціальними, економічними, житлово-побутовими чинниками. Чимала роль тут і психічного напруження, що супроводжує професійні будні педагога. Не дивно, що з метою економії своїх енергоресурсів багато педагогів вдаються до різних механізмів психологічного захисту і приречені на професійне вигоряння.

Таким чином, можна стверджувати, що психічне вигорання - це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибраний психотравматичний вплив; являє собою придбаний стереотип емоційної, частіше - професійної поведінки. З одного боку, воно дозволяє людині дозувати і економно використовувати енергетичні ресурси, з іншого - вигоряння негативно позначається на виконанні роботи і відносинах з людьми.

Провівши певні дослідження можна стверджувати, що рівень психічного вигорання у педагогів середньої школи вищий у жінок порівняно з чоловіками. У жінок-педагогів середній рівень психічного вигорання становить 105,7 балів, у чоловіків – 96,9 бали. Це означає, що чоловіки менше піддаються хронічній втомі, емоційній байдужості, визваних власною роботою і в них менше розвинена емоційна спустошеність, деперсоналізація і редукція персональних досягнень.

Рівень психоемоційного виснаження педагогів у жінок вищий, ніж у чоловіків. Якщо у жінок він становить 36,2 балів, то у чоловіків він 26,9 балів. Це означає, що у жінок процес вичерпання емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів перевищує процес вичерпання у чоловіків. Як наслідок це проявляється в хронічному емоційному і фізичному стомленні, байдужості і холодності по відношенню до оточуючих з ознаками депресії та роздратованості.

Показники особистісного віддалення теж різняться. У чоловіків рівень особистісного віддалення становить 29,4 бала і він вищий, ніж у жінок, показ-

ник яких становить 27,6 бала. Особистісне віддалення чоловіків проявляється в специфічній формі соціальної дезадаптації, в зменшенні кількості контактів з оточуючими, в підвищенні дратівливості і нетерпимості в ситуаціях спілкування, негативізму по відношенню до інших людей.

Показники професійної мотивації вищі у жінок – педагогів. Якщо у жінок він становить 45 балів, то у чоловіків – 39,2 бала. Це означає, що у жінок вищий рівень робочої мотивації і ентузіазму по відношенню до роботи альтруїстичного змісту. У жінок – педагогів вища продуктивність професійної діяльності, більший оптимізм, вища зацікавленість в роботі, самооцінка професійної компетентності і ступеня успішності в роботі з людьми.

Рівень стресостійкості педагогів вищий у жінок і становить 29,6 балів, у чоловіків він – 27,8 балів. Це означає, що у жінок більше особистісних якостей, які дозволяють їм переносити значні інтелектуальні, вольові і емоційні навантаження, зумовлені особливостями професійної діяльності, без особливо шкідливих наслідків для діяльності, оточуючих і свого здоров'я. у чоловіків же спостерігається більше заниження рівня чутливості до зовнішніх подразників, що може призвести до черствості, відсутності сильних емоцій і байдужості – тобто до властивостей, які нерідко призводять до негативних результатів в сімейному і суспільному житті людини.

Рівень емпатії у жінок становить 17,9 балів і перевищує рівень емпатії чоловіків, який становить 15,7 балів. Це означає, що жінки більше можуть уявити себе на місці іншої людини, зрозуміти почуття, бажання, ідеї і дії іншого, на мимовільному рівні, позитивно відноситись до ближнього, відчувати подібні з ним почуття, розуміти і приймати його актуальний емоційний стан.

Психічне вигорання - це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибраний психотравматичний вплив; являє собою придбаний стереотип емоційної, частіше - професійної поведінки. З одного боку, воно дозволяє людині дозувати і економно використовувати енергетичні ресурси, з іншого - вигоряння негативно позначається на виконанні роботи і відносинах з людьми.

Формування у працівника синдрому професійного вигорання проходить три основні стадії. Вигорання характеризується психофізіологічними, соціально – психологічними та поведінковими симптомами. Причинами виникнення психічного вигорання у педагогів можуть бути: несприятливі умови праці, відповідальний зміст праці, соціально – психологічні чинники. Тому професія вчителя може бути віднесена до розряду стресогенних професій, що вимагають від викладача самовладання і саморегуляції. Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні й великі. У першу чергу виділяються фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресія, емоційна ригідність і емоційне спустошення - це ціна відповідальності, яку платить вчитель.

Провівши дослідження, було отримано показники психічного вигорання, стресостійкості та емпатії. Із отриманих даних можна зробити висновки, що:

- існують гендерні особливості в рівні психічного вигорання, стресостійкості та емпатії, причому педагоги - жінки мають вищий показник в рівні психічного вигорання, зокрема в сфері психоемоційного виснаження та професійної мотивації, в рівні стресостійкості та емпатії. Педагоги – чоловіки перевищують показники педагогів – жінок лише в сфері особистісного віддалення в рівні психічного вигорання.

- між рівнем емпатії та рівнем психічного вигорання існує зв'язок як у педагогів – жінок, так і педагогів – чоловіків, причому зв'язок прямо пропорційний: чим вищий рівень емпатії, тим вищий рівень психічного вигорання, і навпаки: чим нижчий рівень психічного вигорання, тим нижчий рівень емпатії.

В майбутньому питання гендерних особливостей психічного вигорання стане більш актуальним, адже в умовах сучасного світу людина будь-якої професії піддається стресу, що негативно позначається на її професійній діяльності. Можливо, будуть знайдені шляхи подолання психічного вигорання та попередження його виникнення.

Список літератури: 1.Бойко В. В. Синдром “емоціонального вигорання” в професіональному общении / Бойко В.В. - СПб., 1999. – 197 с. 2.Водопьянова Н.Е. Синдром вигорання: діагностика и профилактика / Водопьянова Н.Е., Старченко Е.С. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2005. – С. 51-60. 3.Маркова А.К. Психология труда учителя / Маркова А.К. - М.: Просвящение, 1993.- 192с. 4.Маслач К. Професіональне вигорання: як люди справляються / Маслач К. // Вопросы психологии.- 1978.-№ 4.С. 21-29. 5.Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / Миронова М.Н. // Вопросы психологии. 1998. - №1.-С. 44-53. 6.Орел В.Е. Феномен “вигорання” в зарубешной психологии: эмпирические исследования / Орел.В.Е. // Журнал практической психологии и психоанализа.- 2001.-№ 9.-С.15-20. 7.Орлов О.О. Сучасний вчитель: соціальний престиж і професійний статус / Орлов О.О. // Педагогіка.-1999. - № 7.- С.60-68. 8.Орьол В.Є. Синдром психічного вигорання особистості: монографія / Орьол В.Є.- Ярославль: Вид-во «Інститут психології РАН», 2005.-330с. 9.Пряжников Н.С. Стратегії подолання синдрому "емоційного вигорання" в роботі педагога / Пряжников Н.С., Опіковий Є.Г. // Психологічна наука і освіта.-2008 - № 2.-С.103. 10.Ронгинський Т.І. Синдром вигорання у соціальних професіях / Ронгинський Т.І. // Психологічний журнал. - М.: Наука, 2002. - Т. 23. - № 3. - С. 85-95. 11.Скугаревська М.М. Синдром емоційного вигорання / Скугаревська М.М. // Питання психології.- 2002. - № 7.- С.22-25. 12.Трунов Д.В. Синдром згорання: позитивний підхід до проблеми / Трунов Д.В. // Журнал практичного психолога. - М.: Видавництво МДУ,

1998. - № 8. - С.84-89. 13.Філіна С. Про «синдром професійного вигорання» та техніку безпеки в роботі педагогів та інших фахівців соціальної сфери / Філіна С. // Шкільний психолог. - 2003. - № 36.-С.42-56. 14.Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Щуркова Н.Е. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с. 15.Янковська Н. Емоційне вигорання вчителя / Янковська Н. // Народна освіта .- 2009 .- № 2.-С.127-137.

Bibliography (transliterated): 1.Bojko V. V. Sindrom "jemocional'nogo vygoranija" v professional'nom obwenii / Bojko V.V. - SPb., 1999. – 197 s. 2.Vodop'janova N.E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika / Vodop'janova N.E., Starchenko E.S. – SPb.: Izd-vo "Piter", 2005. – S. 51-60. 3.Markova A.K. Psihologija truda uchitelja / Markova A.K. - M.: Prosvjajewenie, 1993.- 192s. 4.Maslach K. Professional'noe vygoranie: kak ljudi spravljajutsja / Maslach K. // Voprosy psihologii.- 1978.-№ 4.S. 21-29. 5.Mironova M.N. Popytka celostnogo podhoda k postroeniju modeli lichnosti uchitelja / Mironova M.N. // Voprosy psihologii. 1998. - №1.-S. 44-53. 6.Orel V.E. Fenomen "vygoranija" v zarubezhnoj psihologii: jempiričeskie issledovanija / Orel.V.E. // Zhurnal praktičeskoj psihologii i psihoanaliza.- 2001.-№ 9.-S.15-20. 7.Orlov O.O. Suchasnij vchitel': social'nij prestizh i profesijnij status / Orlov O.O. // Pedagogika.-1999 .- № 7.- S.60-68. 8.Or'ol V.Є. Sindrom psihichnogo vigo-rannja osobistosti: monografija / Or'ol V.Є.- Jaroslavl': Vid-vo «Institut psihologii RAN», 2005.-330s. 9.Prjazhnikov N.S. Strategii podolannja sindromu "emocij-nogo vigo-rannja" v roboti pedagoga / Prjazhnikov N.S., Opikovij Є.G. // Psiho-logična nauka i osvita.-2008 - № 2.-S.103. 10.Rongins'kij T.I. Sindrom vigo-rjannja u social'nih profesijah / Rongins'kij T.I. // Psihologičnij zhurnal. - M.: Nauka, 2002. - T. 23. - № 3. - S. 85-95. 11.Skugarevs'ka M.M. Sindrom emocijnogo vigo-rannja / Skugarevs'ka M.M. // Pitannja psihologii.- 2002 .- № 7.-S.22-25. 12.Trunov D.V. Sindrom zgorjannja: pozitivnij pidhid do problemi / Trunov D.V. // Zhurnal praktičnogo psihologa. - M.: Vidavnictvo MDU, 1998. - № 8. - S.84-89. 13.Filina S. Pro «sindrom profesijnogo vigo-rannja» ta tehniku bezpeki v roboti pedagogiv ta inshih fahivciv social'noї sferi / Filina S. // Shkil'nij psiholog. - 2003. - № 36.-S.42-56. 14.Wurkova N.E. Pedagogi-českaja tehnologija / Wurkova N.E. - M.: Pedagogičeskoe obwestvo Rossii, 2002. - 224 s. 15.Jankovs'ka N. Emocijne vigo-rjannja vchitelja / Jankovs'ka N. // Narodna osvita .- 2009 .- № 2.-S.127-137.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2012

УДК378

*Васильєва І.Г. , Дегтярьова В.Г. , Журавльова Т.Г.
М. Харків, Україна*

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ: ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА, КОНТРОЛЬ, ОРГАНІЗАЦІЯ

Постановка проблеми. Актуальним завданням для вищих навчальних закладів, зумовленим потребами суспільства - є формування творчої особистості, здатної до самостійної поведінки, саморозвитку, висококваліфікованого фахівця, від чого залежить їх конкурентоспроможність на ринку праці. На сучасному етапі навчання в умовах очно-заочної системи виникає нагальна необхідність самостійно здобувати та поглиблювати знання, закріплювати та удосконалювати вміння, у зв'язку з чим самостійна робота набуває найбільшого значення при оволодінні студентами навчального матеріалу. До факторів, що зумовлюють велике значення самостійної роботи, відносять, перед усім, швидке зростання об'єму нової наукової інформації і відповідне постаріння знань, підвищення соціальних, практичних вимог до фахівців в умовах ринкової економіки та ін.

Сучасні дослідники проблематики організації самостійної роботи відзначають, що без неї у студентів не формується свідоме відношення до оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, не виховується звичка до інтелектуальної праці [3, с.224], не розвивається така якість особистості, як самостійність.

Сутність і функції самостійної роботи у вузі можна розуміти як єдність її діяльній, особистісної та організаційно-методичній сторін. У цьому разі самостійна робота може розглядатися як навчально-пізнавальна діяльність на засадах активності студента, що виконується ним, виходячи із завдання викладача, у якій окремі або всі компоненти процесу навчання організуються самим студентом [16, с.60].

Мета дослідження. Не зважаючи на відносно великий обсяг годин, що їх відведено на самостійну роботу, за нашими даними, самостійною роботою у поза аудиторний час займається лише кожний шостий-сьомий студент. Не всі студенти здатні проявити самостійність, активність, творчість, необхідні для ефективного здійснення самостійної роботи та процесу навчання в цілому. Для того, щоб викладач змог здійснити дійсно дійову допомогу студентам в цьому питанні, він має мати відповідні знання та навички.

У зв'язку з вищезазначеним вважаємо за доцільне описати деякі теоретичні і практичні питання організації самостійної роботи студентів

Результати дослідження. Психологічна структура самостійної роботи складається з її мотивів, цілей, засобів та зовнішніх умов. Мотив самостійної роботи виводить цю діяльність за її межі, бо діяльність у кожному році здійснюється заради чогось, що знаходиться поза нею, заради чогось значущого для особистості. Ціль самостійної роботи розуміється як уявлення про результат, який повинен бути отриманий в ході цієї роботи. Здійснення цілі самостійної роботи визначається засобами, які використовуються, ступенем їх сформованості (від біглого читання з відокремленням головних думок до складання схеми матеріалу). Під зовнішніми факторами розуміється як широ-

кий, так і вузький соціальний контекст цієї діяльності – різноманітність її цілей та вимоги викладачів, атмосфера навчального закладу.

Самостійна робота може повноцінно здійснюватися лише при наявності її мотивів, цілей, засобів та зовнішніх умов. Організація самостійної роботи передбачає формування основних її структурних компонентів як діяльності.

Як відзначає Є.В. Заїка [4], слід більше уваги приділяти мотивації самостійної роботи, вводячи у її контекст можливість повноцінно реалізувати себе як професіонала, підвищуючи вимогливість викладачів та більш конкретно визначаючи цілі цієї роботи. Формування мотивів самостійної роботи пов'язане з предметним змістом діяльності у процесі навчання: студентів залучають до виконання конкретної пізнавально-навчальної діяльності, спираючись на ті мотиви, що в них вже є – прагнення до самоствердження, наявність якихось особистісних проблем, інтереси, пов'язані з тим реальним колом відносин, куди включений студент, і до яких треба прив'язувати пізнавальні мотиви самостійної роботи. Головне, що треба забезпечити для розвитку мотивації самостійної роботи, – це перехід пізнавальних та професійних мотивів у ранг ведучих з рангу додаткових за допомогою підбору змісту діяльності. Треба прагнути до того, щоб знання виступали побічним продуктом самостійного рішення проблем (професійних, особистісних та пізнавальних), намагатися, щоб введення студента у самостійну роботу здійснювалося шляхом постановки особистісних, пізнавальних, професійних, конкретно-наукових проблем.

Принцип динамічної полімотивації у організації самостійної роботи полягає у активізації, підключенні та використанні широкого кола різноманітних мотивів (престижу, самоствердження, практичних проблем, зовнішнього стимулювання – оцінка, залік, звіт, – і т. ін.) для посилення пізнавальних та професійних мотивів – головних у самостійній роботі.

Ціль самостійної роботи, орієнтована на результат, який повинен бути отриманий наприкінці, повинна ставитися конкретна, бути прив'язана до конкретного матеріалу. Слід зауважити, що цілі викладача та цілі студентів у самостійній роботі розходяться: якщо цілі викладача поряд з отриманням конкретної інформації включають в себе розвиток пізнавальної та професійної мотивації, розвиток навичок професійного мислення, то цілі студентів повинні бути орієнтовані на конкретний результат у вигляді вирішення якоїсь проблеми, який буде доступним у найближчий час, очікується вже зараз.

Зміст цілі пов'язаний зі змістом очікуваного результату, тому у постановці цілі необхідно чітко визначити конкретний кінцевий результат (знайти засоби розв'язання проблеми; засоби ефективного впливу; виявити можливість практичного використання і т. ін.). Результат самостійної роботи повинен бути творчим за змістом (наприклад, як засіб вирішення практичної проблеми) та матеріалізованим за формою, але матеріалізація результату не

повинна бути занадто конкретною (схема, коротко викладена сутність проведеної роботи і т.п).

Засоби самостійної роботи – робота з текстом, аналіз проблеми, пошук рішення – складають її фундамент, бо від них залежить якість знань та ефективність вирішення проблеми. Цілеспрямоване навчання засобам роботи з текстом базується на виявленні структури тексту – таке виявлення значно покращує розуміння матеріалу та його запам'ятовування. При роботі з пояснювальним або описовим текстом можна орієнтуватися на розроблення схеми цих текстів.

Як приклад, наведемо схему пояснювального тексту: проблема (про що йдеться) → значення проблеми (для чого необхідно її рішення) → опис попередніх підходів (якими гранями виступила проблема й які її аспекти не вивчені) → вихідні положення (на чому ґрунтується) → вивід нового значення і його аргументація → опис і розгортання нового знання (що воно собою являє, які власні аспекти виявляє) → обмеженість підходу та перспективи його розвитку.

Якщо на перших етапах засвоєння засобу складання схеми тексту він виступає як усвідомлюваний, надалі він може вже здійснюватися автоматично. У дослідженнях доведено, що складання схеми тексту – більш ефективний прийом, ніж конспектування або складання плану, бо це виявляє смислові зв'язки між окремими елементами тексту.

Рівні сформованості самостійної роботи залежить від змісту її компонентів – мотивів, цілей та засобів. Перехід на більш високий рівень самостійної роботи здійснюється, коли є передумова у всіх цих структурних компонентах. Так, для високого рівня самостійної роботи характерні такі елементи її структури: провідні мотиви – пізнавальний та професійний; цілі – доповнення поставленої мети, збагачення її змісту й породження нових цілей; засоби – смисловий аналіз тексту, що спирається на сформоване теоретичне мислення. При проміжному рівні самостійної роботи її провідні мотиви визначають особистісні проблеми – актуальні інтереси, самоствердження, ситуативні інтереси; цілі – прийняття поставленої мети та її чітке виконання; засоби – виділення складових частин тексту, складання плану, співставлення фактів. Нарешті, при низькому рівні самостійної роботи її провідні мотиви визначають зовнішні умови та погроза санкціями за їх невиконання; відбувається збіднення змісту поставленої мети; а засоби обмежуються повторюванням тексту та довільним запам'ятовуванням описаних фактів.

Важливий зовнішній фактор самостійної роботи – контроль – поділяється на коригуючий, спрямований на пошук недоліків та оптимізацію роботи, та на стимулюючий. Контроль за процесом роботи повинен спиратися на її проміжні результати та зразок, еталон діяльності, тому вважається невідповідним до умов самостійної роботи.

При організації самостійної роботи частіше використовується контроль за результатом у визначені строки при вільному виконанні діяльності, у цьому разі предметом контролю виступають характеристики результату – обсяг роботи, її трудомісткість та правильність. Найбільш відповідним для самостійної роботи виступає рефлексивний контроль – контроль шляхів пошуку, постановки та вирішення проблем – з акцентуванням уваги на засобах цієї роботи (що саме робиться і чому). Рефлексивний контроль у взаємодії з викладачем допомагає формуванню самоконтролю за власною діяльністю як вищої форми контролю.

Якщо довгострокова самостійна робота відокремлена від аудиторної та спрямована на вирішення загальних проблем, то поточна самостійна робота спрямована на вирішення проблем, поставлених у аудиторній роботі, яка виступає фундаментом для повноцінної роботи на наступному занятті. Систематична організація поточної самостійної роботи передбачає складання її засад під час аудиторної роботи.

За різними ознаками класифікації розрізняють різні типи самостійних робіт. Так, за характером пізнавальної діяльності виділяють: 1) самостійну роботу на рівні ознайомлення, репродукції, на рівні повноцінних знань, трансформації; 2) відтворюючу, реконструктивно-варіативну, евристичну та творчу самостійну роботу; 3) підготовчу (або ознайомлювальну), репродуктивну, частково-пошукову, експериментально-пошукову та теоретично-практичну самостійну роботу. За місцем виконання виділяють аудиторну та позааудиторну самостійну роботу. За дидактичною ціллю виділяють: 1) підготовчу, спрямовану на засвоєння нових знань, тренувальну, узагальнюючо-повторювальну та контрольну самостійну роботу; 2) самостійну роботу, спрямовану на виявлення того, що шукають, за алгоритмом; рішення типових задач; створення передумов для творчості. У свою чергу, за засобом організації виділяють: 1) індивідуальну, фронтальну та групову; 2) систематичну та акордну самостійну роботу.

У психолого-педагогічній літературі існують різні варіанти виділення рівнів самостійної продуктивної діяльності тих, хто навчається, але для більшості з них основою виступає ієрархія рівнів навчання, розроблена В.П. Беспалько [3]. Нижче наведена дещо спрощена характеристика цих рівнів.

Перший рівень – ознайомлення, що характеризується здатністю студента впізнавати, розпізнавати, розрізняти об'єкти серед подібних собі. Засвоєння обмежено загальними уявленнями про об'єкт, що вивчається, а мислення – судженнями типу “так – ні”, “або те, або інше”.

Другий рівень – репродукції. На цьому рівні студент може здійснювати мовні описи дії з об'єктом, що вивчається, аналізувати різноманітні дії та підходи.

Третій рівень – повноцінні знання. Студент уміє застосовувати засвоєну інформацію у практичній сфері для вирішення задач та отримання нової інформації.

Четвертий рівень – трансформації, що характеризується таким ступенем володіння інформацією, коли студент може вирішувати задачі за допомогою переносу засвоєних знань, умінь та навичок.

Пізнавальна активність студентів при досягненні більш високих рівнів навчання розвивається від рівня інформаційної (репродуктивної) пізнавальної активності до рівня проблемної, евристичної, дослідницької. Організація самостійної роботи студентів повинна здійснюватися з урахуванням ускладнення характеру пізнавальної діяльності від репродуктивної до творчої.

Хоча рівні виділені умовно, кожний з них об'єктивно залежить від відповідності рівня завдання та підготовленості аудиторії. Н.В. Басова вважає, що цілеспрямованому розвитку самостійної роботи може відповідати шість рівнів діяльності студентів [2].

Перший рівень – підготовчий, рівень ознайомлення, на якому студент знайомиться із засобами самостійної роботи;

Другий рівень – репродуктивний, на якому студент відтворює вже знайоме, або те, з чим ознайомився сам;

Третій рівень – частково-пошуковий (навчально-пошуковий), на якому студент частково самостійно знаходить дані, необхідні для виконання завдання;

Четвертий рівень – експериментально-пошуковий, що передбачає самостійне проведення експерименту;

П'ятий рівень – теоретично-експериментальний, на якому студент самостійно або за допомогою викладача узагальнює експериментальні дані та за результатом експерименту готує доповідь;

Шостий рівень – теоретично-практичний, що передбачає підготовку курсової або дипломної роботи на засадах здійснених досліджень.

Якщо проаналізувати можливості форм навчання у вищій школі, то слід зауважити, що лекція забезпечує лише перший рівень – узнавання, розпізнавання, ознайомлення, а під час самостійної роботи найнижчий рівень діяльності – репродукція (відтворення), тобто вже другий рівень розвитку пізнавальної діяльності.

Усі наступні рівні самостійної і пізнавальної діяльності студента неможливі поза включенням його в самостійну роботу.

Під час виконання аудиторної самостійної роботи студенти працюють на лекціях (виділяють головне, конспектують) і семінарсько-практичних заняттях (беруть участь у обговоренні питань, дискутують, виступають з доповідями чи повідомленнями і т.ін.).

Позааудиторна самостійна робота студентів реалізується більш успішно, якщо спочатку викладач приділяє увагу її аудиторним видам.

Як відзначає А.М. Алексюк [1], студенти значно вище оцінюють лектора, який на заняттях дає поради з питань здійснення самостійної роботи [2, с.469]. Якщо ж лектор намагається повністю викласти програмний матеріал у аудиторії, тим самим він виключає ідею сполучення лекції та самостійної роботи всупереч дидактичним принципам систематичності, свідомості та активності, які неможливі без самостійної пізнавальної діяльності студента. Питання про те, який програмний матеріал викладати у лекції, а який винести на самостійну роботу слухачів, потребує відповідного методичного обґрунтування.

Семінарсько-практичні заняття також відносяться до основних форм організації навчального процесу у вищій школі. Вони сприяють розвитку пізнавальної активності і самостійності студентів, дозволяють організувати та контролювати їх аудиторну самостійну роботу. Семінарсько-практичні заняття мають безліч варіантів: у вигляді питань та відповідей, коментованого читання, розгорнутої бесіди, обговорення доповідей та рефератів, дискусій, гри, рішення проблем, конференцій та ін. Окрім цього, кафедра може організувати для слухачів наукові семінари. Участь у кожному семінарсько-практичному занятті передбачає попередню самостійну підготовку або індивідуальне, фронтальне, групове виконання завдань (самостійну роботу) на занятті безпосередньо.

На семінарсько-практичних заняттях студентам надається можливість засвоїти або вдосконалити прийоми самостійної роботи: засоби оцінки наукових публікацій; виділення головних тез; конспектування матеріалу та систематичні виписки; ведення наукової дискусії; методи науково-педагогічних досліджень; оформлення різних видів наукового звіту; складання схеми тексту.

Таким чином, у практиці навчання кожний тип самостійної роботи представлений різноманітними формами, які використовує викладач при організації аудиторних та позааудиторних занять. На наш погляд, найбільш поширеними та ефективними з них є такі форми роботи:

1. Робота з друківаними та рукописними джерелами: з науковою, довідковою літературою, конспектами лекцій, документами, періодикою. Конспектування прочитаного, складання тез, пошук відповідей на поставлені запитання до тексту; аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація матеріалу.

2. Підготовка доповідей, рефератів, наукових повідомлень.

3. Рішення психолого-педагогічних та управлінських задач (аналітичних, проєктивних, ігрових, задач-вправ, задач-проблем).

4. Виконання індивідуальних, групових, фронтальних завдань на ЛПЗ у навчальному закладі, на стажуванні, при підготовці та проведенні управлінсь-

ких та психолого-педагогічних, науково-практичних семінарів, конференцій, у тому числі у нестандартній формі.

5. Моделювання та організаційно-педагогічне проектування.

6. Перевірка самостійної роботи, тести, контрольні роботи, комплексні контрольні роботи.

7. Підготовка звітів про проходження стажування, оформлення курсових та дипломних робіт.

Щоб активізувати цю роботу, студент має отримати чітку цільову настанову на самостійну роботу, детальний інструктаж щодо її змісту, термінів виконання, порядку звітності, а також рекомендації щодо методів, прийомів і засобів здійснення.

Висновки. Таким чином, самостійна навчальна діяльність студентів сприяє підвищенню рівня навичок і знань, активізує творче мислення та резерви пам'яті, розвиває інтерес до мови, виховує вміння працювати. Тому, слід більш уваги приділяти навчанню студентів прийомам, формам та змісту самостійної роботи як вищій ступені навчальної діяльності.

Список літератури: Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. Басова Н.В. Педагогіка и практическая психология. – Ростов Н/Д: Феникс, 1999. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе. – Харьков, 1991.

Bibliography (transliterated): Aleksjuk A.M. Pedagogika viwoї osviti Ukraїni. Istorija. Teorija: Pidručnik. – K.: Libid', 1998. Basova N.V. Pedagogika i praktičeskaja psihologija. – Rostov N/D: Feniks, 1999. Bepal'ko V.P. Slagaemye pedagogičeskoj tehnologii. – M.: Pedagogika, 1989. Zaika E.V. Psihologičeskie voprosy organizacii samostojatel'noj raboty studentov v vuze. – Har'kov, 1991.

І.Г. Васильєва, В.Г. Дегтярьова, Т.Г. Журавльова

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ: ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА, КОНТРОЛЬ, ОРГАНІЗАЦІЯ

В статті описуються основні проблеми організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів.

I.G. Vasilieva, V.G. Degtiaryova, T.G. Ghuravlyova

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА, КОНТРОЛЬ, ОРГАНИЗАЦИЯ

В статье описываются основные проблемы организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений.

I.Vasilieva, V. Degtiaryova, T. Ghuravlyova

THE STUDENTS' INDEPENDENT WORK: PSYCHOLOGICAL STRUCTURE, CONTROL AND ORGANIZATION

The article is devoted to the main problems of the organization of the high education students' independent work.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2012

УДК 378

*Сударкина С.П.,
г. Харків, Україна*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХПИ

Это довольно сложная тема, потому что, значит, я им, этим самым мастерством, владею. А вот в этом я не вполне уверена. Сложность этой темы определяется еще и тем, что если есть какой-то результат, то тут «виновата» вся жизнь, те, люди, с которыми встречался и по работе, и по жизни, вообще – все. Но – что-то выделить можно!

Методология повествования – хронологическая – это проще всего.

Детство. С самых малых лет я жила в работающей семье. Родители, родственники, знакомые родителей, соседи – все работали. Очень серьезно, ответственно – на серьезных промышленных предприятиях, в строительстве, в медицине. Время было такое – до войны, война, после войны... В моем окружении с самого раннего детства был такой серьезный трудовой настрой. Это не значит, что не было выходных, праздников и пр. Было, конечно. Но это было – как бы потом, а сначала – работа, разговоры вокруг этого и пр.

Школа. Учиться я начала в гор. Челябинск, куда в 1941 году был эвакуирован завод № 75, где до войны работали родители. Туда же в Челябинск был эвакуирован и Кировский завод из Ленинграда. В моей начальной школе были очень серьезные учителя (многие из Питера, что было как бы гарантией качества.). Как это ни странно, но они уже тогда привили мне определенную степень ответственности и амбициозности. Я всегда хорошо училась и переживала, если что-то не получалось. Конечно, такое отношение к учебе поддерживалось и воспитывалось родителями. Это сохранилось на всю жизнь. Я считаю, что определенная мера честолюбия должна быть – тогда только и может быть результат.

В Харькове, начиная с 1948 года, когда мы вернулись с Урала, я училась в школе № 1 на улице Красина. Она тогда называлась им. Ленина и была одной из лучших в городе. Эту школу я и окончила в 1954 году. Здесь тоже повезло – и с учителями, и с классом. Был какой-то общий очень позитивный настрой – основная масса девочек (школа была женская) серьезно училась. Нужно, правда, сказать, что было гораздо меньше отвлекающих моментов вроде кино, телевизора, всяких развлекательных мероприятий. Это тоже было – но в гораздо меньшей степени. Конечно, были и шалости, и родителей вызывали в школу, но учились я в основном очень серьезно. Учителя были квалифицированные, требовательные. На школьников не орала и не говорила того, что говорить нельзя! Никогда!

Главный лозунг был – учишься, и ты всего добьешься! Конечно, это был в определенной степени идеализм, но в плане постановки цели – абсолютно правильно!

Институт. Школу я окончила хорошо – получила серебряную медаль (была одна четверка по украинскому языку), поэтому поступила в институт без вступительных экзаменов, после собеседования. Такие тогда были правила. Поступила на энергомашиностроительный факультет нашего же ХПИ на специальность «турбиностроение». Почему сюда – могу объяснить. Институт был расположен близко от дома (я жила на ул. Фрунзе), и «техноложка» – это было свое родное место. Но это, конечно, не главное. Главное то, что как-то неявно меня сюда направили родители, которые считали техническое образование наиболее перспективным в то время.

И это правильно безотносительно ко времени – вообще! Техническое образование – это необходимый базис, который учит конструктивно, системно мыслить и пр. Потом – можно стать писателем, режиссером театра и кино, кем угодно – но вначале – серьезная техническая подготовка!

А почему турбины – потому что энергетика – это вообще основа всего, а кроме того турбинный завод был в то время процветающим, передовым предприятием с огромным потенциалом, так что вопрос трудоустройства после ВУЗа был бы решен сразу и без проблем. Все это так и было! Я не возражала и попала в институт сразу, хотя конкурс в то время на эту специальность был 7 или 8 человек на место!

Такой отбор сразу и определил уровень и качество учебы. Все были такие, как я, и более того – отличники, толковые ребята. Тройка считалась чем-то несуразным, постыдным. Хотя, конечно, все было! Группа была дружной, веселой. Вообще студенчество – это, конечно, лучшая пора жизни. Ты уже много понимаешь, что-то знаешь о жизни, и в то же время – никакой ответственности, потому что задача только одна – учишься! Мы и учились.

Теперь самое время сказать об учителях, о вузовских преподавателях. Конечно, это были личности. Нам читались в хорошем объеме общие дисциплины. Не только история партии, но и философия, атеизм. И, конечно, в большом объеме математика и общетехнические дисциплины – теоретическая механика, сопромат, теория машин и механизмов. И главное, что почти не было проходных дисциплин и посредственных преподавателей. Были молодые, но они старались соответствовать общему высокому уровню.

Помню прекрасные лекции по атеизму (история религии), которые артистично читал И. Н. Кравец, семинары и лекции по философии. Там были разные преподаватели, но все это мне было очень интересно. Я с удовольствием принимала участие в семинарах, выступала, за что меня уважали коллеги-студенты – я их попросту выручала. Практически всегда могла выступить на семинаре и «закрыть собою амбразуру».

Высшую математику со второго курса нам читал Глазман Израиль Маркович. Это было незабываемо! Огромная доска в 34 аудитории на третьем этаже главного корпуса вся исписана формулами, а в углу наш коллега Димка Ландкоф в перерыве прекрасно нарисовал кошку с бутылкой водки в лапках. Реакция была неординарной. Глазман посмотрел, спросил, кто автор, какая фамилия. Потом, подумав, спросил, не тот ли это Ландкоф, который преподает в ХИСИ математику. – Да, это он. – Передайте отцу, что вы ошиблись в выборе профессии!

Самое главное, что он оказался почти прав. Теперь этот Димка Ландкоф – художник, писатель, живет в Германии и недавно, этим летом привозил на презентацию в Харьков свои книжки со своими же рисунками! . Ну, он всегда был такой немного богемной личностью, что не помешало ему окончить ХПИ, успешно работать в профессии, а потом – радикально поменять курс. Опять же – при наличии инженерной специальности!

На первом экзамене по высшей математике было, помню, много двоек. Требования Глазмана были очень высокими. Но ничего. Очень быстро все освоились, и все нормализовалось. Просто стали серьезнее учить эту самую высшую математику.

Теорию машин и механизмов преподавал доцент Эпштейн. Преподавал блестяще, и кое-что про группы Ассура я помню до сих пор.

Степан Кузьмич Дьяченко читал курс «детали машин». Там был курсовой проект и экзамен. Четверка, которую я получила, мне не понравилась, и я решила пересдать. Но с заклепками я не разобралась как следует, и когда Дьяченко увидел в зачетке «четверку», то просто сказал: «Иди, а то хуже будет!»

Основное впечатление, конечно, оставили преподаватели основной кафедры турбиностроения во главе с профессором Яковом Исидоровичем. Шнеэ. Это был человек-глыба. Крупнейший специалист по турбиностроению, человек высочайшего уровня культуры, он нас называл на «вы», разговаривал очень уважительно, никогда не повышал голоса. Но это и не нужно было – его итак все боялись и трепетали. По-моему, не только студенты!

Нам он читал общий курс турбин. Было чрезвычайно интересно, но конспекта не получалось – все время он рассказывал нам про какие-то ситуации с эксплуатацией, проектированием и пр. Но ничего – этот курс вместе с ним читал Евгений Иванович Бубликов, который рассматривал вопросы теории, методологии расчетов, вел курсовое проектирование, и вот тут уже получался прекрасный конспект.

Не могу не сказать про всеобщую нашу защитницу и заступницу профессора Марию Ефремовну Левину. Она читала спецкурсы по турбинам, вела курсовое и дипломное проектирование, руководила диссертациями. А кроме того, сплавлилась на байдарках вместе со студентами и аспирантами, ходила в

горы, пока здоровье позволяло, поддерживала всех, кто в этом нуждался. По всякому – и деньгами тоже!

Такие были прекрасные отношения. Но вместе с тем, она была требовательным педагогом. На первой лекции, помню, она сказала, что ее курс мы должны знать так, что, если ночью вас разбудят, вы бы сразу ответили, что такое метод «GV-FC». А как же – это же ваш хлеб! И мы это воспринимали!

Меньше во время учебы мне пришлось сталкиваться с Капиносом Василием Максимовичем – он у нас не читал. Но ореол офицера, который прошел всю войну, отметился на рейхстаге, а теперь очень строго и профессионально учит нас – это, конечно, было. Уже позже, когда я преподавала, я столкнулась с ним по работе, и меня удивил такой заинтересованный подход к далеким от него вопросам (как мне тогда казалось!) расчетов экономической эффективности в энергетике. Вообще это был очень яркий человек, немного закрытый, но очень высокого уровня.

Ну, были еще блестящие молодые преподаватели – Пономарев Василий Николаевич, Соколовский Георгий Александрович, Братута Эдуард Георгиевич, Котляр Иосиф Вениаминович, другие.

Короче, как сейчас говорят: «У нас были хорошие учителя!»

Самое главное то, что на кафедре турбин того времени (конец 50-х - начало 60-х годов и позже) была, прекрасная творческая обстановка, что косвенно отражалось и на нас, студентах. Кафедра плотно сотрудничала с Харьковским турбинным заводом и многими другими профильными организациями, выполняла серьезные научно-исследовательские работы по их заказу. Молодые преподаватели, аспиранты проводили исследования, ставили эксперименты, спорили, писали диссертации. Волей-неволей мы вовлекались в этот процесс, особенно на дипломном проектировании.

Отдельно нужно подчеркнуть, что не было никакого панибратства, снисходительного, пренебрежительного отношения к студентам со стороны преподавателей. Наоборот – уважительно, по-товарищески, на «вы». Это очень важно!

Все это были наглядные, ненавязчивые даже не уроки, а примеры того, как нужно учить, общаться со студентами, которые оставили след и потом пригодились. Таким образом была поставлена очень высокая планка, как с профессиональной, так и общекультурной точки зрения, что потом послужило мне как бы ориентиром.

Завод. После окончания вуза 3 года я проработала по специальности на турбинном заводе в Отделе Главного Конструктора, которым тогда руководил Шубенко Леонид Александрович – большой специалист, лауреат многих государственных премий и просто очень уважаемый среди турбинистов человек. Я работала в расчетном отделе, где начальником был Соболев Сергей Петрович.

Это тоже был неординарный человек – умница, с большим чувством юмора, очень толковый специалист.

Ну, в то время я как-то не очень в этом понимала – была молодая, свои задачи, любовь, семья и пр. Но – чувство огромного уважения и почитания этих и других людей, с которыми я столкнулась в этот период, осталось навсегда. Оказалось, что эти ощущения были правильными.

Моим непосредственным начальником был Марлен Павлович Каплан. Он был, конечно, старше меня, но моложе и Шубенко, и Соболева, и многих других. В его группе по расчету газовых турбин, куда попала и я, собралось человек 15 молодых людей – выпускников разных вузов страны – в основном, ХПИ, но был представлен и Киевский университет, и Московский Энергетический институт, и «Бауманка», и даже МАИ (авиационный институт). Это были все ребята, которые попали по распределению в КБ после окончания своих институтов. Позже они стали специалистами в своих вопросах, кто-то остался на заводе, другие – перешли в другие организации, уехали, но все состоялись как личности и как специалисты.

Была прекрасная атмосфера – серьезно работали, шутили, обсуждали все, что можно было и не только по работе. Очень много читали, учили наизусть целые куски из новой, появившейся тогда литературы. Потом соревновались, кто выучил больший кусок, например, из Ильфа и Петрова («12 стульев», «Золотой теленок»). Уже тогда появился Хемингуэй – и не прошел мимо нас. Посещали филармонические концерты, театры, обсуждали все это. Слушали и пели джаз. Это было так здорово!

Конечно, я не стала большим специалистом в области турбиностроения за эти 3 года, но главный урок я выучила хорошо – в хорошей, позитивной обстановке можно добиться многого и притом – с удовольствием!

Казалось бы всего 3 года, но след это время оставило очень глубокий.

Я и раньше очень уважала промышленность в целом и людей, которые нелегко работают на предприятиях – родители всю жизнь работали в промышленности – завод им. Малышева, станкозавод, ГСПИ -7. Я знала эту жизнь не понаслышке, а как-бы изнутри.

Ну, а тут добавилось еще новое знание, люди, отношения между ними, сама техника, мощь крупного промышленного предприятия, какая-то сопричастность ко всему этому! Тогда турбинный завод выпускал 1 турбину в месяц! Причем – так каждый месяц! Молодые специалисты сразу попадали в дело – расчеты, эксперимент, наладка, пуски, монтаж, испытания нового оборудования на станциях! Сейчас даже представить себе трудно, как это – молодого 23-24-летнего вчерашнего студента отправляли на самостоятельную работу на электростанции, в цеха завода... Конечно, там были наставники, учителя, но было и ответственное дело, за которое ты отвечал! Поэтому люди быстро

взрослели и становились специалистами. Сейчас только мечтать об этом можно.

ХПИ. В 1963 году я перешла на работу в ХПИ на кафедру экономики и организации производства, которая в разные годы называлась по-разному. Но все равно с теми или другими изменениями предмет оставался один – экономика и организация производства на промышленных предприятиях. Уже позже добавились другие, «рыночные» предметы – маркетинг, стратегическое планирование, товарная политика и пр.

Так получилось, что с самого начала моей работы в ХПИ я осталась как бы в своей профессии – т.е. в том же турбиностроении, но со стороны экономики, организации производства, связи с другими отраслями и предприятиями.

Конечно, мне не хватало специальных знаний в области именно экономики, но что касается объекта изучения, т.е. энергетики и энергомашиностроительного производства, то тут все было нормально. Учеба на энергомаше, работа на заводе (пусть даже недолго) заложили хороший фундамент, основу. Кроме того, мы постоянно пополняли и обновляли свои знания именно в области организации промышленного производства, ездили на заводы, собирали конкретный материал, который потом использовали в лекциях и пр. Но основа – была.

Что же касается экономики, то нас, молодых преподавателей с техническим образованием, через 2 или 3 года работы ассистентами кафедры отправляли учиться в Инженерно-экономический институт на специально организованные годовичные курсы. Вот это сильно помогло. Нам читали очень концентрированные курсы по основным экономическим дисциплинам лучшие на то время преподаватели этого серьезного вуза и специалисты промышленных предприятий.

Нельзя не вспомнить прекрасную Софью Натановну Воловельскую, которая читала экономико-математические методы. Организацию производства читал доцент красавец Звягинцев Ю.А., экономические вопросы НТП рассматривал вместе с нами проф. Хайкин В., который впоследствии был у меня оппонентом по диссертации. Несколько лекций по экономической политике читал профессор Либерман Е.Г.

Кроме того на этих курсах мы знакомились и потом долго поддерживали дружеские и профессиональные отношения с такими же молодыми преподавателями из других вузов Харькова, Украины и всего Союза. Это было очень полезно – ты представлял уровень знаний коллег, научные интересы, особенности работы в других вузах. Наконец, просто чисто по-человечески было очень интересно, полезно и приятно.

Параллельно с преподаванием шла долгая, изнурительная работа над диссертацией. Уже были дети, времени не хватало, возникали сомнения о це-

лесообразности всего этого. Но – в результате все получилось, и я стала полноценным «остепененным» преподавателем.

В это время жизнь столкнула меня с незабвенным Игорем Евгеньевичем Нелидовым. Это был профессор кафедры экономики МЭИ, он был моим первым оппонентом по диссертации. Это был настоящий русский интеллигент – речь, внешний вид, энциклопедические знания, любовь к музыке, литературе, юмор и ясное понимание того, что происходит в стране, в профессии, вообще – в жизни. Он говорил, например, что научная работа, которой он всю жизнь занимался с большим успехом – это очень выгодная вещь, потому что ты удовлетворяешь собственное любопытство за государственный счет! Ну, это так было тогда! Игорь Евгеньевич сильно поднял мою именно культурную планку, не говоря уже о профессии.

Первое время я преподавала как бы по интуиции, по наитию. Хорошо, что сразу не поручили читать лекции – это было бы совсем сложно. Но постепенно – появлялась уверенность, прошла почти совсем боязнь, что что-то забуду, не успею, не смогу ответить и пр. Помогло то, что я хорошо помнила себя студенткой, для которой четверка – это была не оценка! Поэтому как бы исподволь сформировались высокие требования к знаниям студентов, претендующих на высокие оценки. Остальные – как получится!

Тут, конечно, очень помогло заинтересованное отношение старших товарищей по работе. С этим тоже повезло!

В 60-е годы, т.е. когда наша кафедра фактически и создавалась, там, в основном, работали мужчины в возрасте – бывшие руководители производства с разных заводов и предприятий с огромным практическим и жизненным опытом и молодые женщины с техническим образованием, которые потом доучивались в Инжек*е, на этих самых специальных курсах.

Потом уже позже появились и молодые мужчины – Гавриль Александр Николаевич, Перерва Петр Григорьевич, Савин Иван Дмитриевич, Ларка Николай Иванович, другие.

Заведующим кафедрой был тогда проф. Петр Аполлонович Левицкий, который очень внимательно следил за нами, буквально пестовал, учил, как читать, как выглядеть, как вести себя со студентами. Вот это были настоящие уроки педагогического мастерства, хотя так это впрямую не называлось.

Например, Петр Аполлонович говорил, что наша работа схожа с работой артиста – также все время перед публикой, но все время с другими текстами, что все усложняет. Первое время (и чем дольше, тем лучше!) нужно дома читать лекции перед зеркалом, следить за мимикой, речью. Он обращал внимание на то, как мы одеты. Правда, тогда можно было особо не беспокоиться по этому поводу – таких вольностей, как сейчас, тогда не допускалось. Но – все таки!

Особое внимание уделялось собственно предмету – его безусловному знанию, пониманию, знанию новых материалов по хозяйственной политике государства и пр. Были выездные лекции специалистов Харькова, Москвы, Ленинграда, которые мы с удовольствием посещали. На кафедре регулярно проводились семинары, на которых обсуждались новые материалы, направления и пр. Правда, нужно сказать, что молодые преподаватели больше слушали

разговоры и дискуссии старших, которые порой принимали очень резкие формы. И это было здорово!

Особое место в этом обучении занимали т.н. «открытые» лекции, когда на твою лекцию приходили почти все преподаватели кафедры, потом было детальное серьезное обсуждение, давали советы и т.п. Это были такие очень полезные и, порой, суровые уроки.

Старшие коллеги очень тепло относились к нам, молодым, всегда могли прийти на помощь, рассказать что-то интересное по теме, чего мы не знали. Это было просто как палочка-выручалочка.

Например, был такой доцент Вакуль Николай Ильич – большой, с усами, до ХПИ работал начальником производства на заводе «Красный Октябрь», а до этого – на заводе им. Малышева тоже на высокой должности. Я его побаивалась, он был такой суровый. На самом деле очень справедливый человек, требовательный, понимающий жизнь. Студенты в нем души не чаяли и не обманывались его строгим видом.

С ним у меня связан такой небольшой казус. Одно время около года он был заведующим кафедрой. Так вот среди прочих задач, которые он должен был решить, по его же словам, стояла задача моего перевоспитания – я иногда опаздывала на занятия, а на заседания кафедры – частенько. Через год, когда Николай Ильич сдавал дела Анатолию Ивановичу Яковлеву, нашему теперешнему заведующему, он сказал: «Я все сделал, кроме одного – Сударкину я не перевоспитал – она по-прежнему опаздывает на заседания кафедры!» Но говорилось это без злобы – ко мне со всеми моими детьми и соответствующими заботами было очень теплое, отеческое отношение на кафедре, особенно именно со стороны старших товарищей.

Другим моим любимым наставником и другом был Александр Исаакович Куцовский, с которым мы работали на одном энергомашиностроительном факультете. Он вообще относился ко мне по-отечески, покровительственно, учил, как себя вести, как не делать лишней работы (что важно!), как писать методички, помогал, как мог. С ним очень хорошо было работать!

Вообще на кафедре было много ярких личностей – Ван Виктор Львович, который преподавал на Э факультете, где потом несколько лет работала и я.

Был такой прекрасный человек Виктор Александрович Алеев, который прошел всю войну, преподавал на ЭМС*е, опекал нас, как только мог.

Нельзя не сказать про Ратникова Николая Ивановича – умный, креативный, знающий, зав. нашей машиностроительной секцией. Он очень серьезно относился к нам, требовательно, но без лишних придирок. Его положительная рецензия или просто отзыв на статью, на лекцию, занятие, методичку дорогого стоили – это был как знак качества!

Совершенно специфическая фигура – Энгель Павлович Юфа, который преподавал на ЭМС*е. Вот это была гроза для студентов. Они говорили, что после ТОЭ самый сложный, труднопроходимый предмет – экономика предприятия. И это так и было! Он был очень серьезный специалист, очень требо-

вательный преподаватель и изощренный, самоотверженный борец со шпаргалками и списыванием! Дискусии, которые время от времени возникали на кафедре по разным вопросам хозяйственного развития страны, промышленности, относительно работы кафедры и пр. с участием Юфы, редко заканчивались мирно – иногда был нужен и валидол!

На кафедре в то время работали еще две очаровательные женщины-подруги Людмила Никаноровна Круковская и Светлана Шумская. Они были по образованию экономисты, работали до ХПИ на заводах в экономических отделах. Они были постарше нас и тоже никогда не отказывали в помощи. Очень приятные, культурные, как я теперь понимаю, молодые еще женщины. Им было около 40, не более, а нам – до или около 30 – это была разница!

Конечно, я не всех вспомнила. Но главное, что характеризовало кафедру того времени – это дружеская обстановка, чистые отношения, полное отсутствие всяких свар, споров по поводу нагрузки, часов и пр.

Нужно сказать еще про один важный фактор. Имеется ввиду **семья** – мои родители, муж, дети. Совсем коротко.

Все они относились к моей работе очень уважительно, хотя поначалу и не без некоторой иронии: - «Ну, какой из тебя преподаватель!»

Папа, например, все время укорял меня тем, что я позволяю себе опаздывать. Ему с его опытом работы директором станкозавода, а до того – начальником корпуса на заводе Малышева это было абсолютно непонятно! Он все время меня «прорабатывал» по этому поводу! А я отмахивалась!

Мама, по-моему, так и не оценила важности моей работы – во всяком случае, внешне пиетета по отношению ко мне я не ощущала. Хотя, когда нужно было ехать в командировку, дети оставались на попечение мамы.

Муж всегда очень меня поддерживал и в работе, и главное, во время работы над диссертацией. За что я ему до сих пор благодарна.

Все трое моих детей учились на энергомаше и, конечно, на турбинах. Это было и хорошо, и плохо. Когда я видела, например, как мой сын Юра готовился к моему экзамену – это было плохо. Скрепя сердце я поставила ему «четверку», а на его возражения ответила, как в свое время Степан Кузьмич мне: «Иди, а то хуже будет!»

Алену не помню в связи с экономикой, как-то все прошло спокойно. Но теперь она занимается именно вопросами организации производства на небольшом механическом заводе в Израиле, иногда звонит, консультируется по разным вопросам. Я ее отсылаю к своим методичкам и пособиям!

А вот Наташа, младшая, как-то мне сказала, что мои «бумажки», по которым я читаю, не эстетичны! Вот тогда я стала серьезно систематизировать материал, перешла с перфокарт, на которых мы писали лекции, на нормальные листы, а уже потом – и писать разные пособия, методички, учебник и пр. Сначала – рукой, а теперь уже – на компьютере.

Нужно сказать еще о студентах и отношениях с ними. У меня с этим никогда не было проблем. Мое отношение к своим детям невольно переносилось и на студентов. Во всяком случае, они мне всегда были понятны и открыты, а отношение у меня к ним и до сих пор – отеческое. Не материнское, а именно – отеческое. Я не считаю их детьми. Это взрослые люди, которые пока еще мало понимают в жизни – вот и нужно им помочь в этом. Отсюда и весь позитив, доброе к ним отношение. Конечно, нужно требовать, но и помогать. А иначе, зачем вообще преподаватель?

Студенты всегда чувствуют доброе к себе отношение, и, как правило, отвечают тем же, но тут важно не перегнуть палку. Должно быть уважение, но не панибратство; позитив, но и требовательность. Желательно – без «занудства»! Тут уж нужно чувствовать ситуацию.

Резюме. С моей точки зрения преподавание – это вообще очень сложная, но и благодарная профессия, которая выдвигает особые требования к самому преподавателю. К самым главным факторам, с моей точки зрения, я бы отнесла такое:

1. Преподаватель обязан безусловно знать свой предмет, совершенствоваться в нем, быть специалистом. В этом смысле мой предмет – экономика предприятия и пр. хорош тем, что это абсолютно жизненная дисциплина, которая с одной стороны, базируется на реальных ситуациях, условиях, обстоятельствах, а с другой стороны, их формирует. Поэтому нужно знать не только свой узкий предмет, но и иметь более широкий кругозор, много читать и все это использовать в лекциях.

2. Нужно уважать студентов, тепло относиться к ним, но и быть обязательно требовательным. Вот это мне, к сожалению, удается не всегда! В отношениях со слушателями не должно быть панибратства, снисходительности, и, не дай бог, пренебрежения и хамства. Вот юмор должен быть обязательно!

3. Это требование почти технологическое, но очень важное. Речь идет о языке. Не в смысле «русский» или «украинский», а в смысле культуры языка, на котором вы излагаете материал. Язык должен быть «высоким», профессиональным, не должно быть сленга, проходных, уличных слов, «местечковости». Нужно стараться излагать материал чистым, литературным, культурным языком. Это поднимает и преподавателя, и слушателя, а заодно создает некий барьер между ними. Все-таки преподаватель стоит на кафедре, он – выше студента! Это очень важно!

Сударкина С.П.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХПИ

Автор статьи раскрывает понятие педагогического мастерства через собственный многолетний опыт преподавания в НТУ «ХПИ». Дает рекомендации молодым преподавателям по развитию педагогического мастерства.

Сударкина С.П.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ХПІ

Автор статті розкриває поняття педагогічної майстерності через власний багаторічний досвід викладання в НТУ «ХПІ». Дає рекомендації молодим викладачам з розвитку педагогічної майстерності.

Sudarkina S.P..

PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS NTU «KhPI»

The author of the article reveals the concept of the pedagogical skills through its own long-term experience of teaching in NTU «KhPI». Provides advice to young teachers for the development of teaching skills.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2012

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 Cyr;
- 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
podbutskaya_nina@ukr.net
[kvasnykov@mail.ru](mailto:vasnykov@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.

ЗМІСТ

**I РОЗДІЛ
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ**

Романовський О.Г. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів в НТУ «ХПІ».....	3
Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як духовні засади творчої праці сучасного професіонала: культурно-психологічні та аксіопсихологічні аспекти проблеми.....	9
Кравченко Г.Ю. Особливості впровадження системи оцінювання рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	24
Йосипок О.Г. Формування мовленнєвих компетенцій у молодших спеціалістів електромеханічного профілю при вивченні «Української мови за професійним спрямуванням».....	33
Солдатенко В.М. Формування професійного інтересу в студентів технічних ВНЗ.....	43
Кухначова А.І. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.....	48
Харченко А.О. Формування методологічної компетентності майбутніх економістів.....	55
Доля А.В. Роль інформаційної культури в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів.....	65
Северина Н.Ю. Рівні сформованості професійної компетентності з математичного моделювання майбутнього інженера-математика.....	72
Булгакова В.Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти.....	83
Єршова О.М. Генезис підготовки фахівця-дизайнера.....	89
Панченко О.І. Фактори, що впливають на ефективність організації навчального процесу при підготовці студентів-іноземців у технічному ВНЗ.....	99
Леонова Н.О. Особливості управлінської діяльності керівника освітнього округу.....	109

**II РОЗДІЛ
ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ**

Дедулевич М.Н., Шишкіна В.А. ВУЗ как центральное звено в системе непрерывного образования педагогов.....	117
Гуревичев М.М. Социальные императивы стратегического развития высшего образования.....	121
Долгарев А.В. Формирование общественно значимых идеалов преподавателем при управлении им познавательной активностью студентов.....	130
Пономарьов О.С. Духовність педагога в системі філософії його професійної культури.....	135
Пазиніч С.М. Філософія нереклексивного спілкування та її особливості.....	145
Черванева З.А. Философия культуры.....	155
Дьяченко О.В. Религия в системе образования республики Беларусь.....	161
Михайличенко В.Е., Канивец М.В. Роль вуза в формировании личности: глазами студентов.....	166
Репик Д.В. Проблеми виховання духовності в сучасному житті.....	175
Шостка В.И., Дубинянский Ю.М. Образование как важнейший фактор развития и усиления интеллектуального потенциала нации.....	180

III РОЗДІЛ АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кузьменко О.В., Решетняк Н.Б. Педагогічні умови ефективності семінарського заняття.....	188
Москальов Б.Г., Москальова Н.П. Гуманітарне середовище формування майбутньої технічної еліти України.....	195
Брославська Г.М. Діяльність викладача при вивченні фундаментальних дисциплін.....	204
Касьянова О.М., Демідова Ю.Є. Сутність та особливості формування екологічної культури майбутніх фахівців.....	212
Магомед Шахбаз оглы Гаджиев Современная математика и её роль в познании действительностей.....	227
Безсмертний О.В. Методологічні і дидактичні принципи викладання медичної (клінічної) психології та роль специфічної персонології педагога вищої школи.....	232
Альошина О.М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ.....	240
Лутай Н.В. Обучение иноязычной письменной речи в контексте университетского образования: написание научных отчетов.....	245

Євстратов В.О. Про функціональну неписьменність студентів технічних навчальних закладів.....	253
Устименко С.Є., Комарова В.В. Структурно-семантичні та функціональні особливості фразеологічних одиниць англійської мови з кінесично-соматичним компонентом.....	264

IV РОЗДІЛ УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ЖИТТЯ

Воробйова Є.В. Командна робота у професійній діяльності менеджерів.....	271
Кащесв Л. Б, Хижняков Є.Г. Актуальність розробки системи управління базою даних для пошуку та виплати коштів пільговому контингенту населення України.....	277
Аругтюнов К.С. Аналіз взаимосвязи и взаимозависимости понятий «менеджер» и «лидер» в контексте развития отрасли управления в современном украинском обществе.....	283

V РОЗДІЛ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Свящук К.В., Серета Н.В. Особливості інтерактивних технологій і методів навчання іноземних мов у немовних ВНЗ.....	298
Бурдак О.О. Використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в освітньому процесі вищої школи.....	307
Стебльова К.К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій.....	315
Орехов В.А. Вільне програмне забезпечення в освіті як формування конкурентоспроможного та законослухняного майбутнього фахівця.....	323
Бесараб Т.П. Нові інформаційні технології у викладанні іноземних мов.....	330
Кочарова Т.Р., Сибірякова І.Г. Створення електронних засобів для вивчення хімії.....	335

VI РОЗДІЛ ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ

Заветный С.А., Данченко И.А. Роль кафедри ЮНЕСКО в формуванні	
--	--

психологии межличностной коммуникации	344
Фурманець Б.І. Психолого-педагогічні особливості та умови вивчення студентської малої групи.....	357
Підбуцька Н.В., Курявська О.М. Особливості внутрішньої мотивації до навчання у студентів технічних та гуманітарних спеціальностей.....	367
Иванова М.О. Акцентуации характера, как фактор девиантного поведения подростков.....	374
Замятіна М.В. Психологічна структура агресивності студентів ВНЗ.....	383
Бондаренко В.В. Проблема етнічної толерантності сучасної української молоді.....	390
Приймак Е.А. Психологические особенности демократического стиля руководства.....	395
Коновалова В.Б. Психолого-педагогічні основи становлення перекладознавства та методик навчання перекладу.....	400
Кравченко Д.А. Дослідження емоційного вигорання в професійній діяльності журналіста.....	407
Вишнева І.М. Розвиток творчого потенціалу педагогів в умовах післядипломної освіти, як профілактика професійного вигорання.....	413
Степанова І.В. Якість і сенс життя у професійно зайнятих жінок.....	424
Харченко А.А. Гендерні особливості психічного вигорання у педагогів середньої школи.....	431
Васильєва І.Г., Дегтярьова В.Г., Журавльова Т.Г. Самостійна робота студентів: психологічна структура, контроль, організація.....	440
Сударкина С.П. Педагогическое мастерство преподавателей ХПИ.....	447

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Випуск 30-31 (34-35)

Відповідальний за випуск доцент *Н.В. Підбуцька*
Технічне редагування асистент *О.В. Квасник*

Підп. до друку р. Формат 60 × 84 1/8. Папір Prima Сору
Друк – ризографія. Гарнітура Times. Умов. друк. арк. Обл.-видав. арк.
Наклад 100 прим. Зам. № . Ціна договірна.

НТУ “ХП”, 61002, Харків-2, вул. Фрунзе, 21

Видавничий центр НТУ “ХП”. Свідоцтво ДК № 116 від 10.07.2000 р.

Друкарня НТУ “ХП”, 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21