

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
“ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

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

Збірник наукових праць

*За матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції  
14-15 травня 2015 року*

**ІДЕЇ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗІОНА У ПРАЦЯХ ЙОГО  
УЧНІВ І СОРАТНИКІВ**

Випуск 43 (47)

*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» 2015

**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

Свідомство про державну реєстрацію: КВ №7762 від 21.08.2003 р.

**ВКЛЮЧЕНИЙ У ДОВІДНИК ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ БАЗИ ДАНИХ ULRISCH'S PERIODICALS  
DIRECTORY (NEW JERSEY, USA)**

Друкується за рішенням Вченої ради Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол № 4 від 24.04.2015 .

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)

**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

**В. І. Луговий**, д-р. пед. н., професор, академік НАПН України

**В. Ю. Биков**, д-р. техн. н., професор, академік НАПН України

**С. О. Сисосва**, 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. Князєв**, 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. Братуга**, д-р. техн. н., професор

**О. С. Куценко**, д-р. техн. н., професор

**В. Б. Саморолов**, 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. 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. 43 (47). – Харків : НТУ “ХПІ”, 2015. – 388 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.

**ББК 74в7**

ISSN 2078-7812

© Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, 2014

## У РОЗДІЛ

### ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА – УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

УДК 378.147

*Адаменко О.О.,  
Миколаїв, Україна*

#### ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МАТЕМАТИКИ

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.** Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Підготовка майбутнього викладача математики у вищому навчальному закладі передбачає не лише наділення магістрантів ґрунтовними знаннями, а й професійними вміннями та навичками. Формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів математики – має містити всі компоненти їхньої майбутньої педагогічної діяльності: знання (спеціальні, психолого-педагогічні, конкретно-методичні тощо), способи діяльності викладача математики, певне бачення себе в такій діяльності, а також досвід творчої діяльності в теорії і практиці навчання математики. Цей зміст передбачає формування вже у стінах вищого навчального закладу творчої особистості майбутнього викладача математики, оскільки розглядається як педагогічна категорія загальної технологічної культури фахівця вищої школи.

Підготовка фахівців вищої школи повинна виходити на якісно новий рівень інформаційного розвитку, зокрема, через впровадження в національний соціокультурний простір ідей міжнародної інтелектуальної інтеграції, що вносять корективи у суспільні вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи і вимагають, зокрема, підвищення уваги до його впливу на соціокультурні процеси, передусім ті,

що пов'язані з примноженням національної культурної спадщини та подальшим розвитком технологічної культури суспільства.

**Аналіз останніх наукових публікацій.** Важливу роль у фаховій підготовці майбутніх викладачів у вищій школі відіграють не тільки форми, методи та засоби навчання, а найголовнішу роль надається сучасним інноваційним педагогічним технологіям, прикладній і професійній спрямованості навчання.

Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій. Свої праці дослідженню у даному напрямку присвятили: З. Абасов, В. Бевз, І. Бех, Л. Вікторова, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, О. Козлова, В. Кушнір, Г. Кушнір, С. Мирошник, О. Остапчук, О. Пехота, В. Полонський, О. Пометун, О. Попова, Л. Подимова, А. Прігожин, Р. Ріжняк, В. Самохін, В. Сафулін, О. Скафа, В. Слатьонін, З. Слєпкань, В. Слободчиков, А. Хуторський та інші.

Водночас нами підкреслюється, що аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу констатувати: що питання формування технологічної культури майбутніх викладачів математики досить не висвітлювалося, і до цього часу не стало предметом системного та комплексного вивчення і узагальнення.

**Основна мета статті** – здійснити науково-теоретичний аналіз особливостей формування технологічної культури майбутнього викладача математики.

**Виклад основного матеріалу.** Особливості технологічної культури викладача визначаються специфікою професійної діяльності та власне самого фахового предмета. Для вчителя математики важливим компонентом технологічної культури є математична культура. Зауважимо, що розвиток загальнотехнологічної культури майбутнього викладача математики неможливий без формування математичної культури, що має важливе соціально-економічне значення, оскільки “залежно від рівня розвитку математичної культури у сферах суспільного життя, змінюється сенс вищої освіти і, відповідно до цього, вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладацьких кадрів [3, с. 24–26].

Розглядаючи формування математичної культури в умовах фахової підготовки студентів, Т.Г.Захарова так розкриває зміст цього виду культури: «Математична культура є складною, генетично і соціально детермінованою системою, невід'ємною від загальнолюдської культури, інтеграційним особистісним утворенням кваліфікованого фахівця і характеризується наявністю у нього достатнього запасу математичних

знань, переконань, навичок і норм діяльності, поведінки в сукупності» [2, с. 35].

До найбільш важливих характеристик математичної культури особи, крім власне математичних знань і умінь їх застосовувати, Т.Г.Захарова відносить філософію математики (цілісне усвідомлення математичного знання, світогляд, цінності, рефлексію, готовність до саморозвитку).

На культуру сучасного викладача, і особливо викладача математики, суттєвий вплив здійснюють особливості життєдіяльності і підготовки підростаючого покоління в умовах інформаційного суспільства. Саме тому складовою частиною загальної культури вчителя вважають інформаційну культуру, яка орієнтована на інформаційне забезпечення всіх видів професійної діяльності і передбачає знання основних засобів представлення інформації, а також уміння ефективно застосовувати їх на практиці [5, с.100–103].

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість. Саме від викладача, його методичної і практичної підготовки та педагогічної майстерності, залежить результативність формування особистості студента та якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі відповідно до вимог сучасності. Широкими можливостями для інноваційної діяльності наділений лише творчий викладач, який може експериментувати на практиці, корегувати результати своєї діяльності, пропонувати нові технології та методи навчання. Його основним показником є інноваційний потенціал. Інноваційний потенціал викладача – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, що виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність. Наявність інноваційного потенціалу викладача визначають наступні чинники: творча здатність генерувати нові ідеї; високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; відкритість особистості педагога новому і сприйняття різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів потребує визначення пріоритетів у її реформуванні. Використання нових інноваційних технологій у підготовці майбутніх викладачів створює умови у яких магістрант з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку. Отже, найважливішим напрямом реформування системи вищої освіти в Україні є впровадження ефективних технологій навчання, що сприяє формуванню технологічної культури майбутнього викладача.

Зазначена мета повинна бути реалізованою в процесі підготовки викладачів різних напрямів, а особливо, математики, так як у системі загальної математичної освіти закладені основи по формуванню уявлень та понять, по навчанню доведення суджень та побудови умовиводів, які максимально зорієнтовані на розвиток особистості викладача вищої школи.

В самій природі математичної науки, що гармонійно поєднує в собі риси як природничо-наукових, так і гуманітарних дисциплін, об'єднується найбагатша сукупність теоретичних і практичних знань і величезний загальнокультурний потенціал. Зробити певні спроби у вирішенні цих гострих проблем можливе, на нашу думку, за рахунок поєднання традиційної системи навчання з такими технологіями: особистісно-орієнтовані, модульно-розвивальні, дистанційного навчання, евристичного навчання математики, кейс-технологіями, хмарними технологіями, проектними технологіями, технологіями групового навчання, дидактичними іграми та ін.

Ці технології спрямовані на формування прийомів евристичної діяльності школярів, розвиток навичок самостійної роботи, на збудження зацікавленості та захоплення до вивчення математики. Розробці та впровадженню нових педагогічних технологій у навчальний процес, а також проблемі їх реалізації у навчанні математики приділяли увагу такі математики та методисти як: Г.П. Бевз, М.І. Бурда, П.М. Ерднієв, Ю.М. Колягін, Ю.М. Кулюткін, Л. Ларсон, Т.М. Міракова, В.М. Осинська, Ю.О. Палант, Д. Пойя, Г.І. Саранцев, Є.Є. Семенов, О.І. Скафа, З.І. Слепкань, Н.А. Тарасенкова, Л.М. Фрідман, А.В. Хугорський, С.І. Шапіро та ін.

Розглянемо характеристики деяких технологій навчання, введення яких в процес навчання математики (при формуванні понять, доведенні теорем та тверджень, розв'язанні завдань) є безумовно важливим елементом організації всього освітнього процесу.

**Технологія евристичного навчання.** Евристичне навчання математики - це освітня система, спрямована на формування навчально-пізнавальної евристичної діяльності учня, на оволодіння знаннями, навчальними навичками і вміннями з математики через конструювання учнем своєї освітньої траєкторії у вивченні математики [4, с.197].

Навчально-пізнавальна евристична діяльність здійснюється кожним студентом відповідно до його індивідуальних особливостей, так як принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії лежить в основі організації евристичної діяльності студентів. Студент має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї

освіти: сенсу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту, системи контролю і оцінки результатів. Зміст освіти для нього виявляється варіативним і розвивається у ході цієї діяльності. Тобто студент стає суб'єктом, конструктором своєї освіти, він – повноправний організатор своїх знань. Таким чином, розглядаючи сучасні педагогічні технології навчання такі як особистісно-орієнтоване, модульно-розвивальне чи дистанційне навчання, слід зазначити, що кожна з них сприяє управлінню евристичної діяльністю студентів, тому що завдання евристичної діяльності, конструювання учнем своєї освіти через створення продуктів, які входять у зміст цієї освіти, збігаються з тими завданнями, які знаходяться в основі побудови зазначених сучасних технологій навчання. Тобто, одним із найважливіших моментів удосконалення методики навчання математики є організація евристичної діяльності, бо така діяльність в більш повній мірі готує майбутнього випускника вищої школи до сучасного сприйняття світу, ефективної життєдіяльності в навколишньому середовищі, створює необхідні умови для обґрунтованого, правильного ухвалення рішень.

**Хмарні технології.** Основна суть хмарної технології в тому, що необхідне програмне і апаратне забезпечення (в тому числі й найновіших версій) знаходяться у користувача не в службовому (навчальному) приміщенні або вдома, а на віддаленому сервері. Для того, щоб працювати з використанням «хмарних» технологій, користувачу достатньо лише мати доступ до Інтернету – немає необхідності у придбанні дорогого ІТ-обладнання та програмного забезпечення. Характеристики приладу (персонального комп'ютера, ноутбука, планшета, телефону та ін.), який забезпечує вхід в Інтернет, у цьому випадку, не мають значення. Все, що потрібно користувачу для роботи, це – підключення до Інтернету та термінал (в його ролі може виступити персональний комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон та інше). Для учасників навчального процесу «хмарні» технології стають найбільш універсальним інструментом для розширення доступу до навчальної інформації та виділення обчислювальних можливостей залежно від необхідності.

Суттєвими перевагами роботи в єдиному віртуальному середовищі є також можливість організовувати, синхронізувати та коригувати роботу групи студентів над одним проектом. В такій побудові робочого процесу потрібна постійна можливість зв'язку та зміни даних різними користувачами, що включаються в роботу на будь якій її стадії. Навіть в процесі звичної нам побудови навчального процесу при написанні самостійних робіт «хмарні» технології дозволяють значно

пришвидшувати контроль (як поточний, так і оціночний) викладача (наукового керівника) над процесом і результатами роботи студента.

Таким чином саме технології роботи в єдиному віртуальному просторі дають надзвичайно широкі можливості для формування індивідуальних і професійних математичних компетентностей, забезпечуючи, при цьому, максимальну доступність необхідних програмних та апаратних інструментів. Використовуючи простий і, водночас, гнучкий інструментарій сучасних технологій студенти можуть проводити моделювання різноманітних явищ, проводити групові дослідження масштабної проблеми за модульними принципами, мають змогу швидко і якісно обмінюватися отриманими результатами. Всі ці фактори в значній мірі прискорюють розвиток математичних компетентностей необхідних майбутньому викладачу математики[1, с. 22].

**Проектна технологія.** Проектна технологія – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти).

Проектна технологія відноситься до тих прогресивних технологій, що передбачають адаптування молодшої людини в нових умовах існування суспільства. Тому навчання в університеті має надати всі можливості студентам для самостійного здобуття знань, необхідних їм в подальшому при вирішенні практичних завдань або проблем.

Вивчення математичних дисциплін у вищій школі передбачає виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) – є видом позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідного чи проектно-конструкторського характеру, що виконується на основі самостійного вивчення частини програмного матеріалу або його систематизації та узагальнення, для практичного застосування.

В процесі виконання ІНДЗ з математики студент повинен продемонструвати: вміння виконувати завдання в сфері науково-дослідницької діяльності; готовність до самостійної роботи з наданими викладачем матеріалами; вміння творчого й оригінального вирішення поставлених перед ним завдань. Завдання проекту полягає в тому, щоб познайомити студентів з історією; проілюструвати застосування в навколишньому середовищі; показати зв'язок з іншими науками.

В результаті роботи над проектом студенти повинні: ознайомитися з дифініціями і розкрити їх сутність; дослідити їх застосування в навколишньому середовищі; зібрати, проаналізувати та співставити отримані знання під час виконання проекту з власним практичним досвідом; створити презентацію та публікацію своєї роботи в проекті;



представити результати своєї роботи над проектом з використанням інформаційних технологій.

**Висновки з дослідження.** Таким чином, використання особистісно-орієнтованих технологій, технологій дистанційного навчання та евристичного навчання математики та інших передбачає не тільки досягнення результату процесу навчання, але й сприяє формуванню технологічної культури як складової загальної підготовки майбутніх викладачів математики.

**Список літератури:** 1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – №10. – 2011. – С. 8-23. 2. Захарова Т.Г. Формирование математической культуры в условиях профессиональной подготовки студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Григорьевна Захарова: Саратов, 2005. 173 с. 3. Лодатко Є.О. Математична культура як феномен сучасного інформаційного суспільства // Рідна школа. 2004. № 9. С. 24–26. 4. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : монография / Е. И. Скафа. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с. 5. Тутова О.В. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя математики / О.В.Тутова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2007. – Вип. 28. – С. 100 – 103.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Bykov V. Yu. Khmarni tekhnolohiyi, IKT-aut-sorsynh i novi funktsiyi IKT pidrozdiliv osvितnih i naukovykh ustanov / V. Yu. Bykov // Informatsiyini tekhnolohiyi v osviti. – #10. – 2011. – S. 8-23. 2. Zakharova T.H. Formyrovanye matematycheskoy kul'tury v uslovyiyakh professional'noy podhotovky studentov vuza: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Tat'yana Hryhor'evna Zakharova: Saratov, 2005. 173 s. 3. Lodatko Ye.O. Matematychna kul'tura yak fenomen suchasnoho informatsiynoho suspil'stva // Ridna shkola. 2004. # 9. S. 24–26. 4. Skafa E.Y. Эврyстическое обучение математике: теорyya, metodyka, tekhnolohyya : monohrafyya / E. Y. Skafa. – Donetsk : Yzd-vo DonNU, 2004. – 439 s. 5. Tutova O.V. Formuvannya informatsiyanoi kul'tury maybutn'oho vchytelya matematyky / O.V.Tutova // Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennya: mizhnar. zb. nauk. robit. – Donets'k: Firma TEAN, 2007. – Vyp. 28. – S. 100 – 103.

Адаменко О.О.

**ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МАТЕМАТИКИ**

У статті аналізуються особливості формування технологічної культури майбутнього викладача математики. Автором розкрито зміст технологій евристичного навчання математики, хмарних технологій та проєктних технологій, що сприяють підготовці майбутніх викладачів математики.

**Ключові слова:** технологічна культура, математична культура, технологія евристичного навчання, хмарна технологія, проєктна технологія.

Адаменко О.А.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

В статье анализируются особенности формирования технологической культуры будущего преподавателя математики. Автором раскрыто содержание технологий эвристического обучения математики, облачных технологий и проєктных технологий, которые способствуют подготовке будущих преподавателей математики.

**Ключевые слова:** технологическая культура, математическая культура, технология эвристического обучения, облачная технология, проєктная технология.

Adamenko O.O.

### **FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS**

The article deals with peculiarities in formation of technological culture of a future teacher of mathematics. The author reveals the content of technologies of heuristic teaching of mathematics, cloud technologies and project technologies that promote the training of future teachers of mathematics.

**Keywords:** technological culture, mathematical culture, heuristic teaching technology, cloud technology, project technology.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.2015*

УДК 378 : 811 (07) : 371, 31

*Бінецька Д. І.  
Харків, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОСТІ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У контексті підготовки сучасного вчителя іноземної мови проблема педагогічної практики представлена переважно в методичному аспекті в працях з узагальнення досвіду педагогічних ВНЗ щодо її організації та проведення.

На роль та значення педагогічної практики у формуванні професійної готовності педагога зверталась увага в дослідженнях Т.Ф. Білоусової, О.Б. Гармаш, І.А. Зязюна, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, Т.С. Полякової, В.О. Сластьоніна, А.І. Щербакова. Окремий напрям складають наукові праці, де розкриваються теоретичні основи організації підпрактики (О. О. Абдуліна, А. М. Бойко, В. М. Гриньова, І. О. Карпюк, М. К. Козій, С. І. Кисельгоф, Н. В. Кузьміна, І. Т. Огородников, В. К. Розов, В. О. Сластьонін, В. П. Тарантей, Н. Д. Хмель, О. І. Щербаков та ін).

Педагогічну практику студентів С. Гончаренко розуміє як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. На думку вченого, мета педагогічної практики – «виробити у студентів уміння й навички, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх у педагогічній практиці» [2, с. 268].

Педагогічна практика студентів є однією з найважливіших форм педагогічної підготовки студентів в університеті. Вона невіддільна від навчального процесу, тому що студенти набувають умінь та навичок навчання іноземної мови і виховання учнів в процесі навчання, вчать самостійно і творчо застосовувати отримані в університеті знання; під час педагогічної практики вони мають можливість реальної педагогічної взаємодії з учнями та засвоєння шкільної дійсності з позицій педагога. До того ж, випробування дитячим колективом – найбільш ефективний спосіб для студента, на нашу думку, відчувши специфіку педагогічної професії та виявивши рівень розвитку власних педагогічних здібностей, умінь (і, зокрема, дослідницьких), розробити програму їх розвитку та визначити для себе напрями подальшого професійного вдосконалення.

В процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови під час організації практики ми використовували особистісно орієнтований, комплексний (виконання всіх функцій вчителя), ускладнювальний (поступове залучення до активної професійної діяльності) і творчий підхід до підготовки кожного студента.

Щоб поставити студента в позицію дослідника, а не формального виконавця обов'язкових завдань з методики, педагогіки та психології, важливо допомогти майбутнім учителям розв'язати для себе питання мотивації.

Щоб сформувати дослідницькі уміння у майбутніх учителів іноземної мови, протягом пропедевтичної практики вони мають виконати такі завдання:

- поглибити і закріпити теоретичні знання, одержані в ході аудиторної та поза аудиторної діяльності;
- сформувати спостережливість, як професійну якість;
- ознайомитися з завданнями і змістом навчально-виховної роботи в середній загальноосвітній школі;
- отримати уявлення про методи керівництва педагогічним колективом, колективом класу, роботу навчально-методичних органів;
- познайомитися з специфікою оформлення методичної документації.

Значною мірою спонукати студентів до майбутньої дослідницької діяльності в школі (маємо на увазі вивчення індивідуальних особливостей учнів – схильностей, інтересів, мотивів, причин тих чи інших вчинків та ін., для того, щоб сприяти максимальному розвитку наявних у кожного учня задатків, здібностей, умінь; проблем у колективі, знаходження причин неспішності та ін.) допомагали проблемні ситуації, які ми розглядали під час круглих столів протягом проходження студентами педагогічної практики.

Студенти, що йдуть на пропедевтичну педагогічну практику, схиляються до оцінювання проблемної ситуації з позиції учня, а не вчителя. На перший погляд, така позиція мало сприяє формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови, але з іншого боку, на думку А.Хугорського пам'ять про сприймання освітнього процесу з позицій учня (згадати себе учнем) може допомогти у виборі педагогічно доцільних дій, а значить, може допомогти у розвитку дослідницьких умінь [1, с. 491].

З метою формування здатності до самоаналізу та самооцінки власного рівня особистісних якостей та педагогічних здібностей, що є важливим у формуванні дослідницького мислення, а також щоб допомогти

їм подолати страх перед класом, пропонуємо студентам (особливо це корисно перед пропедевтичною практикою) побувати в ролі вчителя, тобто моделюємо різні педагогічні ситуації, де хтось із студентів знаходиться в ролі вчителя, а інші - учнів. Практично ми реалізували це так: студент демонструючи фрагмент уроку, сконцентрований був лише на змісті матеріалу та на плані уроку. Студенти – «учні» порушували дисципліну відомими з власних шкільних років способами: відпрошувалися вийти, запускали «літаків», передавали один одному записки та ін. Як правило, «вчителю» вдавалося протриматися декілька хвилин. Оскільки ситуація була стресовою, студентом – «учителем» обиралися адміністративні способи її вирішення (як потім зазначали в обговоренні самі студенти, саме так, зазвичай, вирішували такі ситуації їхні вчителі в школі), а коли вони не діяли, взагалі губилися, розуміючи безвихідність ситуації. Побувавши в такій ситуації, не дивлячись на її штучність, було помічено значну активізацію дій студентів у напрямі переоцінки педагогічних здібностей, умінь (і дослідницьких, зокрема), якостей та пошуку шляхів вдосконалення.

Для того, щоб сформувати здатність у майбутніх учителів іноземних мов «бачити» будь-яку проблемну ситуацію з різних боків, використовуємо тренувальні педагогічні засідання. Скажімо, ситуація така: учень 6-го класу неодноразово порушує дисципліну на уроці, не працюючи сам і заважаючи сприймати матеріал іншим дітям; на перервах – будучи постійно ініціатором різних конфліктних ситуацій з учнями. Щоденника не має. А якщо і вдається зв'язатися з батьками, до школи вони не приходять, тому що вірять синові, який говорить, що все це неправда. В позаурочній діяльності участі не приймає. На засіданні педагогічної ради присутні вчителі, класний керівник, батько чи мама та представник адміністрації школи (розподіляємо ці ролі між студентами) для того, щоб вирішити проблему. В ході обговорення студенти (незалежно від ролі) розуміють, що у них по-перше, недостатньо даних про особистість учня, а тому з'являється усвідомлення глибокого дослідження особистості кожного учня у реальній професійній діяльності, а по-друге – їм доводиться розв'язувати величезну кількість задач, як би це назвав математик, з даними, що постійно змінюються (думки, висловлені різними сторонами). А розв'язання ситуації полягає у досягненні співпраці між вчителями, адміністрацією та батьками в інтересах дитини.

Також одним із стимулюючих чинників на шляху формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови може бути кооперативне навчання, що передбачає дослідження педагогічних проблем

у співробітництві. Умовою кооперативного навчання є спільна проблема, а відповідальність за результат перед групою спонукає до активної дослідницької діяльності. Студенти зіштовхуються з необхідністю вербалізації своїх думок і аргументацією своїх висловлювань. Вони вчаться дивитися на поставлену проблему з іншого погляду, а також аналізувати, порівнювати інші, досить часто протилежні думки, знаходити причини невдач. Важливими є: позитивна залежність членів групи, взаємна підтримка та відповідальність, соціальна компетентність (студенти вчаться взаємній довірі і повазі, чітко висловлювати свої думки в процесі спілкування і вирішувати можливі протиріччя і конфлікти) та оцінка внеску, дій як власних так і інших членів групи з погляду використовуваних методів роботи.

Ефективність діяльності студентів в ході педагогічної практики в тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями. Ми переконані в тому, що ключ до вдосконалення процесу формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови – в організації самостійної пошукової роботи студентів в ході педагогічної практики, яка б допомагала розвивати ініціативу, формувати власні погляди, переконання, виховувати почуття відповідальності. Круглі ж столи, окрім всього іншого, допомагають налагодити ефективний зворотний зв'язок у формуванні дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови, що дає можливість максимально корегувати подальшу діяльність.

Отже, педагогічна практика має вагоме значення в процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови: дає можливість визначити реальний рівень сформованості дослідницьких умінь та, завдяки ефективному зворотному зв'язку, розробляти ефективну програму їх вдосконалення.

**Список літератури:** 1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 522 с. 2. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах / Р. В. Куліш // Вісник Черкаського університету : зб. наук. пр. – Черкаси : ЧНУ, 2009. – Вип. 164 (Педагогічні науки). – С. 38–42. 3. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. / Андрей Викторович Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с. 4. Наказ Міністерства освіти та науки України від 08.04.1993 № 93 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих

навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv>.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. Vydannya druhe, dopovnene i vypravlene / S.U. Honcharenko. – Rivne: Volyns'ki oberehy, 2011. – 522 s. 2. Kulish R. V. Interaktyvni pidkhody do orhanizatsiyi pedahohichnoyi praktyky studentiv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh / R. V. Kulish // Visnyk Cherkas'koho universytetu : zb. nauk. pr. – Cherkasy : ChNU, 2009. – Vyp. 164 (Pedahohichni nauky). – S. 38–42. 3. Khutorskoy A.V. Sovremennaya dydaktyka: Uchebnyk dlya vuzov. / Andrey Vyktorovych Khutorskoy. – SPb.: Pyter, 2001. – 544 s. 4. Nakaz Ministerstva osvity ta nauky Ukrayiny vid 08.04.1993 # 93 «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro provedennya praktyky studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny» [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv>.

Бінецька Д. І.

### **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОСТІ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**В статті** розглядається загальне значення педагогічної практики у студентів – майбутніх учителів іноземної мови. Використання елементів проблемності під час організації педагогічної практики студентів. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови в ході проходження практики.

*Ключові слова:* педагогічна практика, процес, елементи проблемності, формування, дослідницькі вміння, студент, майбутній учитель, іноземна мова.

Бинецкая Д. И.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**В статье** рассматривается общее значение педагогической практики студентов - будущих учителей иностранного языка.

Использование элементов проблемности при организации педагогической практики студентов. Формирование исследовательских умений будущих учителей иностранного языка в ходе прохождения практики.

*Ключевые слова:* педагогическая практика, процесс, элементы проблемности, формирование, исследовательские умения, студент, будущий учитель, иностранный язык.

Binetska D. I.

### **USING THE PROBLEMATIC DURING THE TEACHING PRACTICE OF STUDENTS IN ORDER TO DEVELOP RESEARCH SKILLS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

**In the article** the general importance of teaching practice students - future foreign language teachers. Using the problematic during the teaching practice of students. The formation of research skills of future foreign language teachers in the internship.

*Keywords:* pedagogical practice, process elements problematic, formation, research skills, student, future teacher, foreign language.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378. 018**

*Кайдалова Л.Г.,  
Харків, Україна*

### **ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧААЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена сучасними завданнями реформування вищої освіти в Україні; необхідністю вдосконалення професійної та психолого-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) на післядипломному рівні; посиленню вимог щодо володіння викладачами



інноваційними технологіями навчання, швидкою адаптацією до вимог ринку праці з урахуванням тенденцій інтеграції в європейський освітній простір.

**Зв'язок з важливими завданнями** Підвищення кваліфікації та педагогічної культури науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є одним із важливих завдань, за виконання якого несуть відповідальність ректор, декани, завідувачі кафедр, а також викладачі вищих навчальних закладів.

**Аналіз останніх наукових публікацій.** Проблеми підвищення кваліфікації, педагогічної майстерності та педагогічної культури викладачів ВНЗ досліджені багатьма науковцями, серед яких І. Зязюн, В. Козаков, В. Крамущенко, І. Кривонос, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Полотенко, В. Радкевич, С. Толочко та ін. [1-9].

За визначенням І. Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує організацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка [7, с. 30-31].

Важливою складовою педагогічної майстерності викладача є педагогічна культура. Ми погоджуємося з В. Гриньовою, яка до функцій педагогічної культури відносить пізнавальну, гуманістичну, навчальну, виховну, комунікативну, діагностично-прогностичну, нормативну, захисну. Педагогічна культура викладача діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їхнім складником і водночас містить їх [2, с.59-60].

**Метою статті** є висвітлення теоретичних та практичних аспектів підвищення кваліфікації та удосконалення педагогічної культури викладачів вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів.**

Зростаючі вимоги до особистості викладача, його професійної компетентності, педагогічної майстерності та педагогічної культури, зумовлюють потребу у постійному підвищенні кваліфікації науково-педагогічних працівників, самоосвіті та самовдосконаленні.

Беручи до уваги, що цей напрям знаходиться під постійним контролем керівників ВНЗ та МОН України, інтенсивно розвивається і потребує висококваліфікованих фахівців із сучасним рівнем психолого-педагогічних знань та умінь, а з іншої сторони – усвідомленням більшості

викладачів необхідності отримання додаткових педагогічних знань, умінь та навичок для розширення своїх фахових можливостей, підвищення рівня педагогічної майстерності та кар'єрного зростання, підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників набуває особливої актуальності. Реалізація даного напрямку підготовки фахівців на етапі післядипломного навчання дозволить вирішити проблему професійного зростання та забезпечення достатньо рівня компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників ВНЗ I-IV рівнів акредитації.

Відповідно до Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48) основними завданнями навчання науково-педагогічних та педагогічних працівників є:

- оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей в психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності;

- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;

- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи та професійної діяльності, їх інтересів і потреб;

- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;

- розроблення пропозицій щодо удосконалення навчально-виховного процесу, впровадження у практику навчання кращих досягнень науки, техніки і виробництва;

- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання [6].

Концептуальні засади підвищення кваліфікації та педагогічної культури викладачів вищих навчальних закладів ґрунтуються на принципах неперервності, андрагогіки, індивідуальності, реалізуються шляхом забезпечення наступності змісту та координації педагогічної діяльності на різних рівнях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку для можливого переходу на наступні рівні, враховуючи вікові, психічні та фізіологічні особливості тих, хто навчається, їхні мотиви, потреби, інтереси, досвід.

У системі підвищення кваліфікації викладачів має місце диверсифікація форм та методів, серед яких: науково-педагогічні конференції викладачів з різних проблем організації освітнього процесу, методичні семінари; тренінги, круглі столи; виробничі наради, на яких ректорат інформує про стан навчально-виховної роботи, результати сесій або про необхідність вживання заходів щодо підвищення ефективності професійної підготовки кадрів; засідання кафедр, на яких обговорюють результати роботи викладачів щодо вдосконалення навчально-виховної роботи зі студентами; інструктивно-методичні наради тощо.

Упровадження сучасних педагогічних технологій на циклах підвищення кваліфікації викладачів дозволяє оптимально вирішувати актуальні проблеми вищої професійної освіти, забезпечує високий рівень професійної компетентності майбутніх фахівців, впливає на ефективність освітнього процесу та сприяє розвитку особистісних і професійно значущих якостей викладача вищого навчального закладу.

Методики проведення семінарів-тренінгів та тренінгів спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення особистісних та професійно значущих компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти.

Підвищення кваліфікації викладачів на кафедрі педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету здійснюється за такими циклами: «Методика викладання у вищій школі» (для професорів, доцентів, старших викладачів); «Вища освіта і Болонський процес» (для професорів, доцентів, старших викладачів); «Лекторська майстерність викладача» (для доцентів, старших викладачів); «Основи психолого-педагогічної підготовки» (для викладачів, асистентів); «Сучасні технології навчання» (для викладачів); «Основи педагогічної майстерності» (для доцентів, старших викладачів, викладачів, асистентів); «Психологія професійної діяльності викладача вищої школи» (для доцентів, старших викладачів, викладачів); «Психолого-педагогічні засади навчально-виховного процесу» (для доцентів, старших викладачів, викладачів); «Професійна діяльність і особистість викладача ВНЗ» (для доцентів, старших викладачів, викладачів); – «Психологія управління» (для керівників підрозділів).

Освітній процес на кафедрі педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету побудовано на засадах андрогогіки, що передбачає індивідуальний підхід, особистісно орієнтоване навчання, диверсифікацію форм і методів навчання, багатоваріантність методик та педагогічних ідей.

З метою оновлення змісту та врахування сучасних досягнень педагогічної науки розроблено Уніфіковану програму підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних та педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Програма розроблена на підставі сучасних підходів до організації навчально-виховного процесу в умовах ВНЗ, які є передумовою якісної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників.

При доборі та структуруванні змісту циклів підвищення кваліфікації, враховано контингент слухачів, наявність ученого звання, ученого ступеня, досвід педагогічної діяльності та ін. (професори, доценти, викладачі, асистенти), попередньо здобуту ними освіту, індивідуальні інтереси й потреби тощо.

У змісті Програми враховано також вікові особливості викладачів, рівень їхньої психолого-педагогічної підготовки, фахову освіту, рівень володіння педагогічними технологіями, здатність до самовдосконалення та самонавчання, бажання «навчатись протягом життя». Зміст Програми спрямовується на оволодіння, оновлення та поглиблення працівниками фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових та управлінських компетентностей, у тому числі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків, розширенню їхніх компетенцій тощо.

Навчання за програмою передбачає проведення лекцій, семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, «круглих столів». Підвищенню кваліфікації викладачів сприяє широкий доступ до ресурсів Інтернет: віртуальні бібліотеки, енциклопедії, веб-портали, дистанційні програми, інтернет-семінари, інтернет-конференції, педагогічні форуми.

Лекційні, семінарські та практичні заняття проводяться на основі впровадження сучасних педагогічних технологій: проблемної, проектної, кейс-технології, групової, ігрової, особистісно орієнтованої технологій навчання; активних та інтерактивних методів навчання. Наявність комп'ютерного класу дозволяє впроваджувати широкий спектр інформаційно-комунікаційних технологій навчання: комп'ютерних, дистанційних, мультимедійних, «хмарних», Web-технологій, технологій 3D.

Як показав досвід, ефективними є індивідуальні консультації викладачів з актуальних питань психолого-педагогічної науки, педагогічної техніки, сучасних педагогічних технологій та впровадження їх у освітній процес, особистісно орієнтованого навчання, іміджу

сучасного викладача, акторської педагогіки; саморозвитку та самовдосконалення та ін.

Індивідуальне навчання враховує рівень психолого-педагогічних знань та вмінь (результати вхідного контролю, тестування), досвід педагогічної діяльності, обрану тему випускної роботи та психолого-педагогічних досліджень, що проводяться викладачем. Викладачам пропонується проведення тренінгових вправ з метою формування вмінь педагогічної техніки, ораторського мистецтва, володіння методиками викладання навчальних дисциплін тощо.

Підкреслимо, що педагогічна культура викладача є професійною культурою, гармонією педагогічного мислення та творчої діяльності, що сприяють якісній організації освітнього процесу та підготовці компетентних і освічених фахівців у ВНЗ. Її складовими є: науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт), прагнення до самовдосконалення, мислення, почуття, спілкування, поведінка, зовнішній вигляд, моральна зрілість та ін.

Серед шляхів удосконалення педагогічної культури викладача пріоритетними є: постійне самовиховання, спрямоване на підвищення рівня професійної та загальної культури, самовиховання та саморозвиток професійно значущих та особистісних якостей.

### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок.**

Таким чином, підвищення кваліфікації та удосконалення педагогічної культури є постійним самовдосконаленням, спрямованим на підвищення рівня професійної та загальної культури, самовиховання та саморозвиток професійно значущих та особистісних якостей з метою забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців. Предметом подальших розробок є вивчення та поширення передового зарубіжного досвіду вдосконалення педагогічної майстерності та педагогічної культури викладачів.

**Список літератури:** 1. Бабич М., Вітвицька С.С. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу // / Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : зб. наук. пр. / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц.Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 77-80. 2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : Теоретичний та методичний аспекти / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 299 с. 3. Євсюков О. Ф. Педагогічне

мислення викладача вищого навчального закладу / О. Ф. Євсюков // Теорія і методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – Вип. 13. – С. 65-68. 4. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : НІЧЛАВА, 2003. – 140 с. 5. Лузан П. Г., Полозенко О.В. Удосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих аграрних закладів освіти // Соціалізація особистості : Зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С.144-153 6. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48. Режим доступу : <http://sop.com.ua/regulations/2340/2585/2586/428404/>. 7. Ничкало, Н. Г. Освіта дорослих - невід'ємна складова освіти впродовж життя / І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. Б. Лук'янова, В. О. Радкевич // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В.Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Пед. думка, 2011. – С. 105-116. 8. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с. 9. Толочко С. В. Етапи та рівні сформованості методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів / С. В. Толочко // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – С. 39-44.

**Bibliography (transliterated):** 1. Babych M., Vitvyts'ka S.S. Pedahohichna kul'tura vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu // / Modernizatsiya vyshchoyi osvity v Ukrayini ta za kordonom : zb. nauk. pr. / za zah. red. d.p.n., prof. S. S. Vitvyts'koyi, k.p.n., dots.N. M. Myronchuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – S. 77-80. 2. Hryn'ova V.M. Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya : Teoretychnyy ta metodychnyy aspekty / V. M. Hryn'ova. – Kh. : Osnova, 1998. – 299 s. 3. Yevsyukov O. F. Pedahohichne myslennya vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu / O. F. Yevsyukov // Teoriya i metodyka navchannya ta vykhovannya : zb. nauk. pr. – Kh. : KhNPU im. H. S. Skovorody, 2004. – Vyp. 13. – S. 65-68. 4. Kozakov V. A. Psykholoho-pedahohichna pidhotovka fakhivtsiv u nepedahohichnykh universytetakh : monohrafiya / V. A. Kozakov, D. I. Dzvynchuk. – K. : NICHLAVA, 2003. – 140 s. 5. Luzan P. H., Polozhenko O.V. Udoshkonalennya pedahohichnoyi maysternosti vyklada chiv vyshchykh ahrarnykh zakladiv osvity // Sotsializatsiya osobystosti : Zb. nauk. pr. – K. : Lohos, 2000. – Vyp. 2. – S.144-153 6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrayiny vid 24.01.2013 # 48. Rezhym dostupu : <http://sop.com.ua/regulations/2340/2585/2586/428404/>. 7. Nychkalo, N. H.

Osvita doroslykh - nevid"yemna skladova osvity vprodovzh zhyttya / I. A. Zyazyun, N. H. Nychkalo, L. B. Luk"yanova, V. O. Radkevych // Natsional'na dopovid' pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukrayini / za zah. red. V.H. Kremenyha ; NAPN Ukrayiny. – K. : Ped. dumka, 2011. – 105-116. 8. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.; Za red. I. A. Zyazyuna. – K.: Vyshcha shk. , 1997. – 349 s. 9. Tolochko S. V. Etapy ta rivni sformovanosti metodychnoyi kompete tnosti vykladachiv spetsial'nykh dystsyplin vyshchyykh ahrarnyykh navchal'nykh zakladiv / S. V. Tolochko // Naukovi zapysky. Seriya "Psykhologo-pedahohichni nauky" (Nizhyns'kyu derzhavnyy universytet imeni Mykoly Hoholya) / za zah. red. prof. Ye. I. Kovalenko. – Nizhyn : Vydavnytstvo NDU im. M.Hoholya, 2008. – S. 39-44.

Кайдалова Л.Г.

### **ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті висвітлено основні теоретичні та практичні аспекти підвищення кваліфікації та педагогічної культури викладачів, які є необхідною умовою успішної педагогічної діяльності. Розглянуто тематику та зміст циклів підвищення кваліфікації викладачів, схарактеризовано форми та методи навчання. Подано авторське розуміння сутності педагогічної культури, складові та шляхи її формування.

*Ключові слова:* підвищення кваліфікації викладачів, педагогічна культура, педагогічний досвід, форми підвищення кваліфікації викладачів, принципи андрагогіки, педагогічні технології, індивідуальне навчання.

Кайдалова Л.Г.

### **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЯК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

В статье освещены основные теоретические и практические аспекты повышения квалификации и педагогической культуры преподавателей, которые являются необходимым условием успешной педагогической деятельности. Рассмотрены тематика и содержание циклов повышения квалификации преподавателей, охарактеризованы формы и методы обучения. Дано авторское понимание сущности педагогической культуры, составляющие и пути ее формирования.

*Ключевые слова:* повышение квалификации преподавателей, педагогическая культура, педагогический опыт, формы повышения квалификации преподавателей, принципы андрагогики, педагогические технологии, индивидуальное обучение.

Kaydalova L.G.

### **THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL CULTURE AS A CONDITION OF A SUCCESSFUL ACTIVITY OF THE TEACHER L.G.**

The article deals with the basic theoretical and practical aspects of professional development training and pedagogical culture of teachers, which are necessary conditions of a successful teaching activity. We have discussed the topics and content of teacher training cycles and characterized the forms and methods of teaching. The author's understanding of the essence of pedagogical culture, form and ways of its formation have been discussed and given in the article.

*Keywords:* professional development of teachers, pedagogical culture, pedagogical experience, the forms of professional development training of teachers, the principles of andragogy, educational technology, individual training.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 7:378+371.13**

*Коваль П.М.  
Івано-Франківськ, Україна*

### **МИСТЕЦТВО – ШЛЯХ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Успішна підготовка майбутніх фахівців, сьогодні є важливою ключовою проблемою та одним із першочергових завдань вищих навчальних закладів. Перед вищою школою сьогодні ставляться значно вищі, більш гуманні цілі, на чому наголошує І. Зязюн: “Вища школа повинна, насамперед, “виводити в люди”, а вже потім в інженери, менеджери, програмісти, економісти, юристи та ін.” [1].

Постійний пошук в педагогіці нових шляхів щодо забезпечення високоякісної професійної підготовки майбутніх фахівців є дуже важливими. Свідченням цьому є соціально-політична, економічна, морально-духовна та культурно-освітня ситуація в країні. Тобто, можна



сказати, що сьогодні навчально-виховний процес не відповідає суспільному запиту та вимогам сьогодення. Причина власне у тому, що професійна підготовка та формування гармонійно розвиненої особистості включає в себе цілий ряд факторів які впливають на професійну підготовку, але їхнє врахування професорсько-викладацьким складом поки що не знаходить свого відображення у практичній діяльності.

Однією із важливих складових професійної підготовки майбутніх фахівців є педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. Формування культури особистості у всі часи було і є актуальним питанням, і тому воно завжди є на часі. В зв'язку із цим останнім часом до цієї проблеми прикута увага філософів, політологів, соціологів, культурологів, психологів і педагогів. Викликано це побудовою в Україні нового демократичного суспільства, оскільки його демократизація обов'язково передбачає формування високого рівня свідомості кожного члена суспільства, а також високого рівня культури усього населення.

На жаль, за останні десятиліття, суспільство у своєму розвитку, просунулося дуже далеко вперед у науці, техніці. Однак, мало змінило себе у питанні культури, як важливої складової формування повноцінного суспільного середовища яке повинно базуватись на гуманістичних засадах. Тому, сьогодні формування гармонійно розвиненої особистості, її культури, повністю покладається на вищі навчальні заклади, тобто настав час педагогіки як наук, яка передбачає першочерговим формування та удосконалення самої людини.

Культура не може бути механічно перенесена на професійну діяльність викладача, вона має бути внутрішньою його потребою та потребою кожної людини, без якої професійна підготовка є безперспективною. Адже професія викладача вищого навчального закладу - одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку та мистецтво. Ця професія поєднує сценариста, режисера і постановника, актора, письменника, педагога, психолога та науковця, менеджера та ін. . Тобто, викладач виступає у ролі тьютора. Сьогодні позиція тьютора, беззаперечно, має стосуюнок до індивідуально орієнтованої педагогіки. «Вчитель-тьютор, - на думку В.Конева, - це не предметник, це педагог, або Учитель у власному розумінні слова та з великої літери, який працює не зі знанням-інформацією, а з культурною ситуацією, де в учня народжується знання-думка» [6]. Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. І. Зязюн наголошуючи на професії педагога, говорить: “Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до

цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та й серед цих вічних професій вчительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною” [1,3].

У процесі науково-практичних досліджень ( О.Апраксіної, В.Андрєєва, Б.Асафєва, Є.Абдуліна, Г.Березової, Л.Бондаренко, А.Верещагіної, В.Верховинця, Н.Ветлугіної, К.Василенка, А.Данилова, А.Зіміної, Є.Зайцева, І Зязюна, Л.Зязюн, Д.Кобалєвського, Л.Коваль, В.Орлова, О.Рудницької, Н.Ничкало, І.Іванової, М.Стельмаховича, Б.Тєплова, Т.Ткаченка та інших авторів) доведено, що важливе місце у професійній підготовці майбутніх фахівців займає мистецтво, що є невід’ємною складовою культури, як найбільш доступне, що проявляються у фізичній, побутово-обрядовій, музичній, громадянсько-патріотичній, та іншій трудовій діяльності. Саме мистецтво визначає рівень культурного розвитку суспільства, народу, нації, людини, особливо впливає на становлення і формування гармонійно розвиненої особистості і в той же час є найбільш дієвими впродовж багатовікової історії розвитку суспільства.

Головною метою мистецтва є особистісний духовно-естетичний розвиток, формування світоглядних орієнтацій і компетентностей у сфері мистецько-творчої культури, формування потреби творчої самореалізації та духовного самовдосконалення в процесі опанування цінностями української та світової культури.

Завданнями художньо-мистецьких засобів є:

- збагачення емоційно-естетичного досвіду, формування культури почуттів, пробудження особистісно-позитивного ставлення до мистецьких цінностей;

- опанування художньо-практичними вміннями та навичками;

- формування комплексу морально-етичних та естетичних цінностей, що забезпечують здатність керуватися набутими знаннями та вміннями у самостійній діяльності, у процесі самоосвіти;

- використання мистецтва під час викладання природничих, технічних, гуманітарних дисциплін, усвідомлення власної причетності до художніх традицій свого народу з одночасним розумінням особливостей інших національних культур світу;

- виховання культури міжнаціональних відносин шляхом вивчення звичаїв, обрядів і традицій різних народів.

Мистецтво є невід’ємною складовою духовної культури людства. Вона відкриває людині шлях до прекрасного через мистецтво. Культура

знаходиться в основі будь-якої діяльності, особливо педагогічної, а її основи необхідно закладати з раннього дитинства для того, щоб в процесі життєдіяльності вона проявлялася на найвищому рівні. Культура - це цілісний організм, і найбільш сприятливого результату досягає та особистість, яка не замикається в окремих та ізольованих видах культурної діяльності, що практикуються. У відкритій культурі й особистість повинна бути відкритою, звичайно, за умови її розвиненої духовної самостійності й самодостатності. Світ, у якому живе людина, цілісний, він є складною системою "природа-суспільство", і культура функціонує на всіх рівнях саме цієї системи. Тому напрями, за якими культура реалізує свої функції, різноманітні, хоча внутрішньоцілісні і єдині [12].

Мистецтво – водночас і творення, і пізнання світу, і спілкування. Воно покликане виховувати художній смак людини, розвивати її здатність до творчості за законами краси, без чого професійна підготовка майбутніх фахівців буде неповноцінною. Прекрасне твориться через почуттєве сприйняття людиною навколишньої дійсності, на чому наголошує І. Зязюн, і саме через почуття впливає на неї з великою силою, виховуючи через любов до прекрасного моральні якості. Коли прекрасне проходить через нашу кров, наші почуття, слухання музики, читання художньої літератури, перегляд фільму, відвідування театру та ін., наше життя наповнюється духовною красою, набуває нового змісту. Мистецтво є духовною потребою людини, воно, як повітря, без якого людина не може жити, без нього вона задихається, їй стає тісно і незатишно в житті.

“Підручником життя” для людини називають мистецтво, таким чином прагнучи підкреслити його пізнавальне значення. Адже пізнавати – значить творити, а творчість – це не лише результат натхнення, вона безпосередньо пов’язана з розвитком індивіда як основної складової суспільства. Із творів мистецтва й історичних пам’яток, що збереглися до нашого часу, ми дізнаємося про життя, традиції, ідеали краси, філософію, побут людей різних часів. Життєве призначення мистецтва полягає в його здатності порушувати важливі суспільні проблеми й тим самим впливати на світогляд та етичну поведінку людини [4].

Особливе місце у формуванні культури педагога відіграють гуманітарні дисципліни, філософія, психологія, педагогіка та інші, адже використання мистецтва у їх викладанні для студентів є найбільш прийнятним [9;10]. О. Романовський за допомогою мистецтва слова досить цікаво і влучно відтворив єдність філософії, психології та педагогіки.

*О, філософіє!*

*Ти помогла в житті нам розібратись.  
А психологія навчила нас розумно в світ  
ввійти.  
Нам педагогіка дала підказку, як за справу  
братись.  
Не можна неуками по землі іти.*

Таке розуміння важливості гуманітарних дисциплін, свідчить про високу культуру педагога, який надає великого значення мистецтву, як важливої складової навчально-виховного процесу у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Мистецтво – одна з найвищих форм суспільної свідомості, у процесі якої відбувається творча діяльність у відтворенні дійсності та проектуванні майбутнього художніми засобами. Це поняття складає цілу систему різноманітних високопрофесійних досягнень людини та взаємодіє з іншими складниками культури – релігією, наукою, мораллю. Тобто це свідчить про те, що мистецтво постійно супроводжує людину в житті, воно впливає на неї, дає їй можливість бачити світ чарівним і неповторним, чим саме й залучає її до творення прекрасного.

Мистецтво є однією із форм відображення культури і відтворює життєві явища, події, історію розвитку суспільства. Тому воно виступає важливим впливовим фактором не тільки на почуття людини, а й на її волю й сприйняття всього навколишнього середовища, що переходить в емоційно-почуттєвий стан людини [2]. Адже завдання професійної освіти – це підготовка не тільки фахівця-професіонала, а й творчої особистості. Тому у професійній підготовці необхідно активізувати не тільки розумову, а й емоційно-вольову та емоційно-почуттєву сфери особистості, які є найбільшими виразниками творчого прояву. Саме на такому підході в підготовці майбутніх фахівців наголошували В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Отич, О. Романовський та інші.

Сьогодні науковцями словосполучення “Людина культури” має цілий ряд визначень та поєднує в собі велику кількість якостей особистості, але насамперед - це гуманна особистість яка має забезпечити гуманний підхід у навчально-виховному процесі. Гуманність ототожнюють з високою моральністю, в якій любов до людей передбачає милосердя, чуйність, доброту, симпатію, піклування, розуміння і їх захист. В той же час “Людина культури” – це духовно багата особистість, вона володіє високим творчим потенціалом, підґрунтям якого є мистецтво. Тобто, людина культури - це незалежна особистість, здатна на самопожертву в ім’я великої справи.

Духовність і духовна культура є підґрунтям професійної культури викладача вищого навчального закладу, яке знаходить своє відображення у професійній діяльності. Педагогічна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі мистецької складової.

Виділення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. Культури суспільства цілком і повністю залежить від культури педагога. Вона, як феномен педагогічної практики, існувала завжди, але мала різне соціальне й професійне направлення залежно від впливу різних чинників: політики; моралі; релігії; виховання та ін. в основі яких було мистецтво. Ще за часів Платона створення та розповсюдження культури відбувалося через мистецтво.

Значення мистецтва, як невід'ємної складової культури, в сучасному світі неухильно зростає, оскільки протистояти явищам бездуховності, зневаги до мистецьких надбань людства можна лише шляхом удосконалення творчих потенцій суспільства, усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей і розуміння перспективи гуманітарного розвитку культури.

Мистецтво у підготовці майбутнього фахівця повинно займати одне із ключових місць, оскільки:

- Мистецтво є однією із складових у формуванні педагогічної культури викладача вищого навчального закладу.
- Відбувається встановлення висококультурних взаємостосунків між професорсько-викладацьким складом та студентською молоддю.
- Використання мистецтва в процесі навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів сприяє створенню професійної та інформаційно-освітньої бази, що є запорукою якісної підготовки майбутніх фахівців.
- Виховання студентської молоді відбувається на кращих національних і світових взірцях культури і мистецтва.
- Створюється здорова психологічна атмосфера в процесі навчально-виховної та трудової діяльності з використанням кращих мистецьких надбань.
- Встановлюються дружні, партнерські взаємовідносини між студентами різних національностей.

Сьогодні культура педагога - це не взірець формально-етикетної шляхетності, а високоінтелегентна людина за своєю найвищою мистецько-

духовною сутністю із творчим і гуманним способом світобачення, світосприймання. Саме культура є підґрунтям у формуванні особистості педагога, основою якої є мистецтво. Ще у Великій Хартії університетів у 1638 році в Сорбонні з метою їх об'єднання було проголошено: вища школа є інститутом відтворення і передачі культури. Тому вища школа і сьогодні має бути носієм не тільки науки, але і культури. Релігія, мистецтво та наука – це гілки одного і того ж дерева, говорив Альберт Ейнштейн.

Отже, особливої актуальності саме сьогодні набуває теза «Від культури загальносуспільної – до педагогічної культури», що означає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності. Тільки у культурно-мистецькому середовищі можуть формуватися високопрофесійні фахівці, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні, духовні цінності, яких завжди потребує суспільство і вища школа зокрема.

**Список літератури:** 1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підручник] / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-те вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с. 2. Зязюн І. А. Філософія професійного розвитку людини / Зязюн І. А. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць // [за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО] . — Харків : НТУ «ХПІ», 2004. — Вип. 5 (9). — 484 с. 3. Иванова Т. В. Проблемы формирования педагогической культуры / Т. В. Иванова. – Луганск, 1991. – 22 с. 4. Коваль П.М. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / за ред. І. Зязюна. – Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2012. – 318 с. 5. Коваль П. М. Художня культура – складова навчально-виховного процесу / П. М. Коваль // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Випуск 15. – Ч. 2. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 267. 6. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства //Вопр.философии. - 1996.- № 10.- С.46-57. 7. Мороз О., Юрченко В. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс//Наукові записки: Зб. наук. стат. [НПУ](#) ім. М. П. Драгоманова. – К.: [НПУ](#) ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип.41. – С.156-159. 8. Мистецтво як важливий чинник формування творчої особистості майбутнього інженера / О. С. Пономарьов та ін. // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв: Зб. наук. пр. – Х.: ХДАДМ, 2007. – № 6. – С. 117 – 122. 9. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога:

історичний і методологічний аспекти : [монографія] / О. М. Отич // [за наук. ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 440 с. 10. Романовський А. Г. Эстетический компонент культуры инженера – руководителя: учеб. пособие по курсу « Основы теории управления социальными системами» для студ. специализирующихся в сфере управ. де-сти / А. Г. Романовский. – К., 2001. – 63 с. 11. Романовський О. Г. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : [зб. наук. праць / О. Г. Романовський] / [за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського]. – Вип. 27 (31). – Ч. 1. – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – 340 с. 12. Щербань П. Сутність педагогічної культури//Вища освіта України. – 2004. - №3. – С.67-72.

**Bibliography (transliterated):** 1. Zjazjun I. A. Pedagogichna majsternist' : [pidruchnik] / Zjazjun I. A., Kramushhenko L. V., Krivonos I. F. [ta in.]; za red. I. A. Zjazjuna. – 3-te vid., dopov. i pererobl. – K. : SPD Bogdanova A. M., 2008. – 376 s. 2. Zjazjun I. A. Filosofija profesijnogo rozvitku ljudini / Zjazjun I. A. // Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noi humanitarno-tehnicnoi eliti : zbirnik naukovih prac' // [za red. L. L. Tovazhnjans'kogo ta O. G. Romanov'skogo] . — Harkiv : NTU «HPI», 2004. — Vip. 5 (9). — 484 s. 3. Ivanova T. V. Problemy formirovanija pedagogicheskoj kul'tury / T. V. Ivanova. – Lugansk, 1991. – 22 s. 4. Koval' P.M. Teoretichni i metodichni zasadi profesijnoi pidgotovki studentiv vishhijh tehnicnijh navchal'nijh zakladiv zasobami mistectva : monografija / za red.. I. Zjazjuna. – Ivano-Frankivs'k : Suprun V. P., 2012. – 318 s. 5. Koval' P. M. Hudozhnja kul'tura – skladova navchal'no-vihovnogogo procesu / P. M. Koval' // Zbirnik naukovih prac': filosofija, sociologija, psihologija. – Vipusk 15. – Ch. 2. – Ivano-Frankivs'k, 2010. – S. 267. 6. Konev V.A. Kul'tura i arhitektura pedagogicheskogo prostranstva //Vopr.filosofii. - 1996.- № 10.- S.46-57. 7. Moroz O., Jurchenko V. Pidgotovka majbutn'ogo vkladacha vishhoi shkoli: psihologo-pedagogicnij rakurs//Naukovi zapiski: Zb. nauk. stat. NPU im. M. P. Dragomanova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2001. – Vip.41. – S.156-159. 8. Mistectvo jak vazhlijvij chinnik formuvannja tvorchoi osobistosti majbutn'ogo inzhenera / O. S. Ponomar'ov ta in. // Visn. Hark. derzh. akad. dizajnu i mistectv: Zb. nauk. pr. – H.: HDADM, 2007. – № 6. – S. 117 – 122. 9. Otich O. M. Mistectvo u rozvitku individual'nosti pedagoga: istoricnij i metodologicnij aspekti : [monografija] / O. M. Otich // [za nauk. red. I. A. Zjazjuna]. – Chernivci : Zelena Bukovina, 2008. – 440 s. 10. Romanovskij A. G. Jesteticheskij komponent kul'tury inzhenera – rukovoditelja: ucheb. posobie po kursu « Osnovy teorii upravlenija social'nymi sistemami» dlja stud. specializirujushhijhsja v sfere uprav. de-sti / A. G. Romanovskij. – K., 2001. – 63 s. 11. Romanovskij O. G. Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noi

gumanitarno-tehnichnoї eliti : [zb. nauk. prac' / O. G. Romanovs'kij] / [za red. L. L. Tovazhnjans'kogo, O. G. Romanovs'kogo]. – Vip. 27 (31). – Ch. 1. – Harkiv : NTU “HPI”, 2010. – 340 s. 12. Shherban' P. Sutnist' pedagogichnoї kul'turi//Vishha osvita Ukraїni. – 2004. - №3. – S.67-72.

Коваль П.М.

### **МИСТЕЦТВО – ШЛЯХ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

В статті розглядаються питання педагогічної культури як важливої складової викладача вищого навчального закладу, основою якої є мистецтво. Автор визначає мистецтво, як одну із важливих складових навчально-виховного процесу, за допомогою якого відбувається формування у майбутніх фахівців поваги до інших людей, почуття самоповаги, здатності орієнтуватися у світі духовних цінностей в оточуючому середовищі, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки.

*Ключові слова:* культура, мистецтво, педагогічна культура, духовно-естетичний розвиток, навчально-виховний процес.

Коваль П.М.

### **ИСКУССТВО – ПУТЬ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье рассматриваются вопросы педагогической культуры как важной составляющей преподавателя высшего учебного заведения, основой которой есть искусство. Автор определяет искусство, как одно из главных составляющих учебно-воспитательного процесса, с помощью которого осуществляется формирование у будущих специалистов уважение к другим людям, самоуважение, способность ориентироваться в мире духовных ценностей, в окружающей среде, умении применять решения и нести ответственность за свои действия.

*Ключевые слова:* культура, искусство, педагогическая культура, духовно-эстетическое развитие, учебно-воспитательный процесс.

Koval P.

**ART - THE WAY TO PEDAGOGICAL CULTURE ACADEMICS**



The article examines the pedagogical culture as an important component of university professors, the basis of which is an art. The author defines art as one of the main components of the educational process, through which the formation of future specialists respect for others, self-esteem, the ability to navigate the world of spiritual values in the environment, the ability to apply the decisions and take responsibility for their actions.

*Keywords:* culture, art, pedagogical culture, spiritual and aesthetic development, the educational process.

*Стаття надійшла до редакції 9.03.2015*

**УДК 378:174-043.83:377:008**

*Макаренко О.А.,  
Київ, Україна*

## **ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

### **Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.**

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, стрімкий розвиток інформаційних технологій, зміни на ринку праці висувають підвищені вимоги до особистості майбутнього фахівця, професіонала. Професіоналізмом, за визначенням С. Гончаренка, є висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності, що дає можливість досягти значних якісних і кількісних результатів праці при менших затратах часу, розумових і фізичних сил на основі використання раціональних прийомів виконання робочих завдань [1, с.386].

Нажаль, у сучасних умовах розвитку суспільства наявність відповідної професійної освіти, високої кваліфікації не є гарантією для особистості бути конкурентноздатною на ринку праці. Про це йдеться у працях О. Капто, який наполягає на тому, що професіоналізм як здатність людини до виконання цілеспрямованої діяльності не можна розуміти лише тільки з точки зору володіння нею певною майстерністю. На його думку, потрібен більш широкий підхід, який включав би духовно-моральні

характеристики людини, без яких неможливо ефективно виконання професійної діяльності [2, с.35].

Особливої актуальності використання такого підходу у професійній освіті набуває в умовах професійної підготовки майбутніх педагогів. Про це йдеться у дослідженнях В. Огнев'юка, який вважає, що «суспільство потребує від педагога не лише передавання знань, а й аспекту виховання, який би полягав у вихованні високоморальних громадян. Наявність професійно-етичних і моральних якостей у педагогів, етичні стосунки між людьми у суспільстві є запорукою розвитку демократичного суспільства загалом і держави України зокрема» [3, с.8].

**Аналіз останніх наукових публікацій** свідчить про посилену увагу до проблем професійної етики, формування професійно-етичних і моральних якостей фахівців різних професій. Зокрема, ряд авторів присвятили свої праці визначенню провідних моральних якостей для успішного виконання певної професійної робітничої (Л. Гасюк, А. Книш, О. Романовський, М. Салтишев), педагогічної (В. Дьяконова, В. Єфімова, І. Колеснікова, О. Кутєєва, В. Марищук, Є. Сахарчук), психологічної (С. Делікатний, Д. Комісаренко, Е. Носенко) діяльностей.

Окремі аспекти формування моральних якостей учнівської та студентської молоді, професійно-етичних якостей майбутніх педагогів відображені у працях, де розглянуто питання морального виховання (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, Т. Іванова, Т. Ільїна, О. Канівська, І. Синиця), загальної теорії виховання моральних якостей (Г. Амінова, А. Волкова, А. Кузьмінського, Ж. Омельченко), формування професійно-етичної культури (Н. Мойсеюк, В. Писаренко, С. Сисоєва, І. Чернокозов, В. Чернокозова, Л. Хоружа), формування етичної культури педагога (К. Журба, В. Киричок, В. Адреев).

**Основна мета статті** полягає в обґрунтуванні актуальності проблеми формування професійної етики у майбутніх педагогів, аналізі сутності професійної етики педагога як складової його професійної культури.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** За визначенням О. Дубасенюк [4, с.3], професійна педагогіка – синтетична наука. За результатами досліджень науковця більш ніж 80 % педагогічної лексики й наукових категорій педагогіки запозичені з інших наук. Так, філософські поняття, якими користується професійна педагогіка, відбивають найбільш загальні риси і зв'язки, закономірності й тенденції розвитку самої педагогіки й її частини дійсності, що вона вивчає.

Саме до таких понять відноситься «етика». Етика (греч. *ethos* – звичка, звичай) – одна з найдавніших теоретичних дисциплін, об'єктом якої є вивчення моралі. Етика виникла в період становлення рабовласницького ладу, виділяючись із стихійної буденно-моральної свідомості суспільства як одна з основних складових частин філософії, як «практична наука» про те, як треба поводитися, на відміну від суто теоретичного знання про суще [5, с.572]. Етика з'ясовує місце моралі в системі суспільних відносин, досліджує моральні категорії, за допомогою яких виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки тощо [1, с.119].

Одним із важливих компонентів структури етичних знань є професійна етика, що покликана описати, обґрунтувати й регулювати особливості моралі різних професійних груп, виходячи зі специфіки їхньої діяльності. За визначенням О. Капто завданням професійної етики є: «на основі методологи обґрунтувати певну систему норм, що регулюють взаємини людей в тій чи іншій сфері його діяльності» [2, с.35].

Такої думки додержується і дослідник Л. Гасюк, яка розуміє під професійною етикою сукупність морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм та цінностей, які регулюють конкретну професійну діяльність [6, с.12]. Також науковець запропонувала застосувати поняття «тип професійної етики», який визначив би сферу конкретної реалізації та прояву особливостей етично-моральної поведінки представника певної професії (наприклад, професійна етика вчителя, професійна етика правника тощо).

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що під педагогічною етикою розуміють відносно самостійний розділ етичної науки (професійної етики), яка конкретизує загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійно-педагогічної діяльності [7, с. 640]. Професійна етика педагога має такі особливості: а) об'єкт праці – людина; б) відповідальність за майбутнє людини; в) складність професії у психологічному та організаційному аспектах; г) вчитель завжди моральний прилад для своїх вихованців [7, с. 641].

Професійна етика педагога найбільш наближена до його професійної культури під якою розуміємо «соціально-професійну якість суб'єкта праці» (за С. Батишевим) [8, с. 724-725]. За визначенням, що подається в Енциклопедії освіти (2008) педагогічну культуру визначають як інтегративну сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи. М. Ярмаченко умовно в ній виділяє три групи характеристик: загальнолюдські,

професійні та моральні якості. При цьому наголошується на тому, що формування основ педагогічної культури є одним із найважливіших завдань при підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів [9, с. 641].

Слід зазначити, що невід'ємною складовою професійної культури є професійна компетентність. Відомий український культуролог І. Зязюн розглянувши професійно-педагогічну компетентність педагога зробив висновок що вона складається з таких компонентів: аксіологічного, культуротворчого, життєвотворчого, морально-естетичного, громадянського. Під морально-естетичною компетентність він розуміє нагромадження досвіду: переживання і проживання емоційно і почуттєво насичених ситуацій; гуманну поведінку; організацію актів милосердя; турботу про ближніх; терпимість до інших людей; адекватну самооцінку [10, с.15].

Подальші наші дослідження доли змогу пересвідчитися в існуванні цілого розділу етики, що розглядає проблеми обов'язку, сферу належного (того що повинно бути), всі форми моральних вимог та їх не співвідношення [1, с.86; 5, с.116]. Мова йде про науку «деонтологія», яка виникла порівняно недавно. Вперше термін «деонтологія» ввів у науковий обіг англійський філософ права Ієремія Бентам у праці «Деонтологія» (1834 р.). Деонтологія, основи якої досліджував І.Бентам, є вчення про професійні обов'язки і врахування результатів їх виконання людиною [11, с. 72].

Цікаво, що у філософському словнику (1987 р.) сутність поняття «деонтологія», у визначенні «у більш вузькому сенсі» подано як «професійну етику медиків, яка має на меті підвищувати ефективність лікування за допомогою прийомів психотерапії, додержання лікарського етикету тощо» [5, с.117]. Аналіз наукових досліджень з проблем формування професійно-етичних і моральних якостей фахівців, що здійснено за останні роки, дали можливість переконатися в появі актуальних досліджень у галузі психологічної, педагогічної, юридичної, журналістської деонтології. Це, на нашу думку, пояснюється тим, що найціннішим для людини є її життя, здоров'я, освіта, а це в більшій мірі залежить від виконання своїх професійних обов'язків людей саме цих професій.

За визначенням Л. Хоружої [12, с.7] педагогічна деонтологія розробляє правила і норми поведінки педагога у сфері його професійної діяльності. За висновком науковця, відображення нормативних вимог, професійних норм у *свідомості вчителя* (виділено нами) дає йому змогу більш повно і адекватно сприймати педагогічну дійсність, орієнтуватися у

ній відпрацювати стратегію і тактику, мету та конкретні плани педагогічної діяльності. Це визначення науковця дає підстави зробити висновок про те, що педагогічна деонтологія розглядає внутрішні процеси, що спонукають педагога до дії, спрямована на регулювання його професійного мислення. Натомість, педагогічна етика та педагогічна культура спрямовані на регулювання практичних дій.

Це підтверджує С. Сливка, науковець який досліджує проблеми формування професійної культури юриста у контексті сучасної філософсько-правової доктрини [11, с. 78]. Дослідник зазначає, що правнича деонтологія відповідає на запитання: як, що, де, коли (в мисленні), правнича етика дає відповідь на ті ж запитання (в діях), а професійна культура – на ті ж запитання і в думках, і в діях. Таким чином дослідник робить висновок про те, що професійна культура юриста виконує об'єднуючу функцію [11, с. 79].

Отже, стає очевидним, що результати досягнутих конкретних завдань педагогом, це перш за все, результат досягнуті завдяки сформованим основам педагогічної деонтології, а потім педагогічної етики. Оскільки педагогічна культура інтегрує в собі всі принципи, норми, правила педагогічної деонтології та педагогічної етики, то ці принципи, норми, правила є принципами педагогічної культури.

#### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок.**

Таким чином на основі всього викладеного вище можна зробити висновок про те, що професійна етика педагога на сучасному етапі розвитку суспільства стає важливою складовою виховання та підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Професійна етика педагога є складовою професійної культури сучасного педагога – цілеспрямованого процесу, що охоплює фахову підготовку і діяльність педагога.

Цілеспрямоване формування професійно-етичних і моральних якостей впливає на моральну свідомість майбутнього педагога, сприяє переведенню етичних знань у його особистісні переконання, створює необхідну морально-етичну атмосферу у взаємовідносинах з іншими учасниками освітнього процесу. Саме високий рівень формування педагогічної культури стає запорукою зростання професіоналізму педагога XXI ст.

Здійснений науковий пошук не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. **Подальшого дослідження потребують** визначення змісту етичної підготовки майбутніх педагогів, удосконалення організаційних форм щодо формування професійно-етичних і моральних якостей педагога.

**Список літератури:** 1. Гончаренко С. У. Професіоналізм / Семен Гончаренко // Український педагогічний енциклопедичний словник. – 2-ге вид., оновл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 520 с. 2. Капто А. С. Професіональна етика. / Александр Капто. – М. : Ростов н/Д. : Изд-во СКАГС, 2006. – 800 с. 3. Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя : Матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції / Редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 202 с. 4. Дубасенюк О. А. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів / Олександра Дубасенюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : педагогічні науки. – 2010. – Вип. 15. частина I – С. 3-7. 5. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с. 6. Гасюк Л. М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лариса Миколаївна Гасюк. – Київ, 2004. – 23 с. 7. Хоружа Л. Л. Педагогічна етика / Людмила Хоружа // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 640-641. 8. Аніщенко О. В. Професійна культура / Олена Аніщенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 724-725. 9. Ярмаченко М. Д. Педагогічна культура / М. Ярмаченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 641. 10. Зязюн І. Учителю у вимірах епох і цивілізацій / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – №3 – С. 9-15. 11. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / С. Сливка. – Львів : Світ, 2000. – 336 с. 12. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навч.-методич. посіб. / Людмила Хоружа. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 96с.

**Biblijgraphy (transliterated):** 1. Honcharenko S. U. Profesionalizm / Semen Honcharenko // Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. – 2-he vyd., onovl. – Rivne : Volyns'ki oberehy, 2011. – 520 s. 2. Kapto A. S. Professyonal'naya etyka. / Aleksandr Kapto. – M. : Rostov n/D. : Yzd-vo SKAHS, 2006. – 800 s. 3. Rol' pedahohichnoyi etyky u profesyyniy pidhotovtsi suchasnoho vchytelya : Materialy Vseukr. nauk.-metod. konferentsiyi / Redkol. : V. O. Ohnev'yuk, L. L. Khoruzha ta in. – K. : KMPU im. B. D. Hrinchenka, 2008. – 202 s. 4. Dubasenyuk O. A. Naukovi zasady profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky studentiv / Oleksandra Dubasenyuk // Visnyk Hlukhivs'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : pedahohichni nauky. – 2010. – Vyp. 15. chastyina I – S. 3-7. 5. Fylosofskyy slovar' / [pod red. Y. T. Frolova]. – 5-e yzd. – M. :

- Polytyzdat, 1987. – 590 s. 6. Hasyuk L. M. Formuvannya profesiyanoi etyky molodshykh spetsialistiv sfery pobutovoho obsluhovuvannya u systemi navchal'no-vykhovnoyi roboty koledzhu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Larysa Mykolayivna Hasyuk. – Kyiv, 2004. – 23 s. 7.
- Khoruzha L. L. Pedahohichna etyka / Lyudmyla Khoruzha // Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyy red. V. H. Kremen'. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S.640-641. 8. Anishchenko O. V. Profesiyna kul'tura / Olena Anishchenko // Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyy red. V. H. Kremen'. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 724-725. 9. Yarmachenko M. D. Pedahohichna kul'tura / M. Yarmachenko // Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyy red. V. H. Kremen'. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 641. 10. Zyazyun I. Uchytel' u vymirakh epokh i tsyvilizatsiy / Ivan Zyazyun // Mystetstvo ta osvita. – 2008. – #3 – S.9-15. 11. Slyvka S. Profesiyna kul'tura yurysta (teoretyko-metodolohichnyy aspekt) / S. Slyvka. – L'viv : Svit, 2000. – 336 s. 12.
- Khoruzha L. L. Pedahohichna deontolohiya: navch.-metodych.posib. / Lyudmyla Khoruzha. – K. : KMPU imeni B. D. Hrinchenka, 2008. – 96s.

Макаренко О.А.

### **ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування професійної етики у майбутніх педагогів. Розглянуто сутність понять «педагогічна деонтологія», «професійна етика» та «професійна культура» педагога. Зроблено висновок про те, що принципи, норми, правила педагогічної деонтології та педагогічної етики є основними принципами, нормами, правилами педагогічної культури.

*Ключові слова:* педагогічна деонтологія, професійна етика педагога, професійна культура педагога.

Макаренко О.А.

### **ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

В статье обоснована актуальность проблемы формирования профессиональной этики в будущих педагогов. Рассмотрены понятия «педагогическая деонтология», «профессиональная этика» и «профессиональная культура» педагога. Сделан вывод о том, что принципы, нормы, правила педагогической деонтологии и педагогической этики являются основными принципами, нормами, правилами педагогической культуры.

*Ключевые слова:* педагогическая деонтология, профессиональная этика педагога, профессиональная культура педагога.

Olga Makarenko

## PROFESSIONAL ETHICS IS AS A PART OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS

The relevance of the problem of formation of future teachers' professional ethics is proved in the article. The concepts «pedagogical deontology», «professional ethics» and «professional culture» of teacher are considered in the article. It is concluded that the principles, norms, rules of pedagogical deontology and pedagogical ethics are the main principles, norms, rules of pedagogical culture.

*Key words:* pedagogical deontology, professional ethics of teacher, professional culture of teacher.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

УДК 37.01+174

*Мищенко М.М.,  
Харків, Україна*

## ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ І А. ЗЯЮНА

*«У людини має бути  
єдина професія – вона  
повинна бути справжньою  
Людиною»*

*(А. Макаренко)*

**Постановка проблеми.** Освіта, як соціальний інститут, реагує на всі зрушення що відбуваються в суспільстві, суспільних відносинах, світоглядних засадах. Постають нові освітні проблеми і освітня система постійно реформується через зміни в оточуючому світі. Філософія освіти, в свою чергу, є тою системою, що рефлектує стосовно освітньої системи. Міждисциплінарна область «*філософії освіти*» – це відповідь на поклики сучасності, що за допомогою загальних філософських категорій, філософських методологій дослідження, використання розробок прикладних філософських дисциплін має допомогти становленню освіти на високому рівні, відповідному сучасності.

Одним з найважливіших педагогічних понять є «*педагогічна майстерність*», центром якої є особистість викладача, його творчий потенціал та педагогічна культура. Філософія педагогічної майстерності – це осмислення теорії педагогічної культури, прийомів педагогічної техніки, понять професіоналізму та компетентності, засад суб'єктно-



суб'єктної взаємодії викладача і учня як основи етики педагогічної діяльності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Без належного рівня педагогічної майстерності не може бути й відповідного рівня освіти. Тому сьогодні, коли освіта є одним з найважливіших факторів розвитку України, актуалізується формування педагогічної майстерності, до обговорення якої залучаються філософи, соціологи, педагоги. В Україні до питання філософії освіти та педагогічної майстерності звертаються В. Кремінь, В. Лутай, В. Андрущенко, М. Бойченко, В. Огнев'юк, К. Пасько, М. Михальченко та інші. Та в межах даної статті пропонується звернутися до ідей стосовно педагогічної майстерності та їх філософського осмислення професора, академіка, засновника наукової школи педагогічної майстерності Івана Андрійовича Зязюна (1938–2014). За 40 років наукової діяльності вийшло близько 500 його праць з філософії освіти, естетичного виховання, педагогічної майстерності – монографії, статті, колективні праці. І.А. Зязюн добре відомий в Україні та за кордоном фундаментальними науковими пошуками. «Життєве кредо І.А.Зязюна – виховання Особистості, "облагородженої великою метою Добра й Любові, Істини й краси, адже "коли в особі державного лідера поєднуються мудрість і майстерність Учителя, мужність і відповідальність Батька, сердечність і чесність матері, Держава і її народ досягають визнання і розквіту"» [6, с.7].

**Формулювання мети та завдань статті.** Питання модернізації фахової підготовки викладача, соціальних та особистісних факторів професійного становлення, формування толерантного світогляду залишаються сьогодні *актуальними* для нашої країни. Зокрема, не вирішеною є проблема досконалості структури професійної підготовки (як через фінансову сторону питання, так і втрату ідеалів, якими має керуватися викладач). Ядром педагогічної майстерності є особистість викладача, його творчий потенціал та культурний рівень. Метою даної статті є аналіз ідей педагогічної майстерності в межах філософії освіти І.А. Зязюна, для чого пропонується осмислення його поглядів на теорію педагогічної культури та прийомів педагогічної техніки; поняття професіоналізму та основ педагогічної етики. Ці ідеї є складовими гуманістичної концепції І.А. Зязюна – концепції людиноцентристської, філософсько-обґрунтованої та ретельно продуманої філософії освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Педагогічну майстерність можна представити як таку, що має наступні складові: **1.** професіоналізм та знання предмету; **2.** володіння педагогічними технологіями та досвідом викладання; **3.** особистісні якості та

загальнокультурний рівень викладача. Разом вони дають уяву про *стиль*, характерний для педагога своєю неповторністю й унікальністю, власним варіантом викладення смислу, способом вибору мовних засобів для висловлення своїх думок та поглядів. Педагогічна майстерність – це процес авторський, суб'єктивний. Сама педагогічна діяльність має авторську природу [2], адже в викладання включається особистісний досвід самого викладача.

1. Важливе значення для педагогічної майстерності має професіоналізм, або *професійна компетентність* викладача. Це вміння вільно орієнтуватися в предметній сфері, знати дисципліну, що викладається. Сьогодні, в умовах XXI ст., ці якості доповнюються ще однією потребою, а саме узагальнювати свої знання в напрямку гуманітарної орієнтації. Метою формування особистості є гуманізація, а засобом для цього – гуманітаризація, що проявляє себе в створенні нової програми формування і розвитку цілісного духовного світу людини в умовах техногенної цивілізації XXI ст. Саме гуманітарне знання безпосередньо впливає на формування духовності, світоглядно-ціннісної орієнтації, воно має використовуватися в розробці та реалізації політичних, економічних соціальних та інших програм. На його основі розробляються гуманітарні технології. До базових ідей гуманітарної освіти відносяться: 1. філософія ідеї Людини як головної цінності життя; 2. моральна відповідальність; 3. загальнокультурна компетентність; 4. діалог культур як засіб виховання; 5. демократичність та толерантність. Технологія *гуманітарної взаємодії* – націлена на отримання ціннісно-сміслового досвіду при вивченні дисципліни. «...єдність науково-теоретичного (пізнавального) і духовно-практичного (ціннісного) відношення оптимально виявляється в контексті особистості в гуманітарному пізнанні» [2, с. 13].

2. Для позначення власне педагогічної здатності І.А. Зязюн використовує поняття *педагогічної технології*: «...педагог знає про те, як зробити, щоб [викладання] відбулося досконало, якщо оцінювати за грецькою етимологією поняття "технологія" (техно – уміння, мистецтво, артистизм, майстерність; логія – слово, вчення)» [2, с. 8]. Педагогічна техніка – це арсенал засобів донесення знань. У Зязюна цікаві паралелі діяльності викладача з *акторською діяльністю*, а саме вмінням тримати себе, програвати сценарій свого заняття і сприяти своєю особистістю освітньому процесу. Зязюн постійно звертався до системи К.С. Станіславського, зокрема, як оволодіти такими інструментами впливу, як голос, міміка, жести, інтонація, навчитися мистецтву імпровізації. «Освоєння елементів театральної педагогіки допомагає майбутньому

вчителів ще в студентські роки пізнати самого себе, контролювати свої фізичні і психічні стани, домагаючись їх єдності. Наука "володіти собою" формує професійні вміння, навички і звички, зумовлює вияв творчої емоційно-почуттєвої природи педагога» [1, с. 133]. Все це можливо при умові самовдосконалення, праці над собою, новаторства та рефлексії. Мета педагогічної рефлексії – в усвідомленні діяльності, аналізі самого процесу педагогічної діяльності та його результатів та при потребі – коректуванні дій. Рефлексія є умовою розвитку викладача, сприяючи самоаналізу. «Педагогічну діяльність деякі дослідники називають метадіяльністю, тобто діяльністю управління іншою діяльністю. В учителя повинна бути розвинена рефлексія – здатність аналізувати стани і ставлення до його дій іншої людини, усвідомлювати і оцінювати результати, а також як сприймають ці дії ті, на кого вони спрямовані» [1, с. 132].

3. Педагогічний досвід – це досвід *творчий*, цілком залежний від індивідуальності, *неповторності особистості викладача*, через яку трансформується будь-яка педагогічна технологія. «Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного викладача і конкретного учня, а отже – неповторна, творчо суб'єктивована» [4, с. 10]. Так як освіта є процесом соціальним, заснованим на *комунікації*, то важливою якістю викладача є комунікабельність – вміння педагогічно спілкуватися, встановлювати комунікативний зв'язок зі студентами, створюючи в процесі певний психологічний клімат. *Діалогічність* має бути властивою як для практичних, так і для лекційних занять, діалог учня і викладача може бути як вербальний, так і внутрішній, як реакція на отриману інформацію та знання: «Ціннісно-сміслова комунікація розуміється як багатовимірна (багаторівневе, різноспрямоване) смислове діалогічне спілкування в процесі гуманітарної освіти з метою прилучення учня до гуманістичних цінностей» [2, с. 13], «отже, завдання вчителя організувати... ініціювати активність учнів, спеціальну діяльність про присвоєння цінностей – ціннісно-сміслову комунікацію. У ході цієї діяльності вчитель відкриває процес свого розуміння. Його слово на уроці – це жива і відкрита думка. Спілкування вчителя і учня – це взаємне розуміння, це вміння ставити питання, це бажання усвідомити думку один одного» [там же, с.13–14].

Суб'єктами комунікації є викладач і учень/студент. Їх взаємовідносини мають *суб'єкт-суб'єктну* взаємодію. З цього приводу І.А. Зязюн наголошує: «Визначення освіти сферою духовного обслуговування, де кожен – суб'єкт, де кожному створені умови виявити "самість", прийняти рішення, взяти на себе відповідальність за його

виконання і за його результат» [4, с. 14]. Концепт особистості в сучасній філософії освіти – це система з інтелектуальних, соціально-культурних, моральних якостей людини. Діалог – специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу. Це не просто обмін репліками, а професійна позиція вчителя стосовно учнів, мета якого – намагання зробити учнів активними учасниками власного процесу навчання, залучити до спільної з педагогом діяльності. Викладання має бути не як односторонній вплив викладача у вигляді прямого транслювання знань, а як обмін учителя з учнями особистісним сенсом.

Ставлення один до одного в освітньому процесі як до особистості слугує основою до взаємоповаги. В філософії, зокрема, цьому відповідає концепція *Іншого* – усвідомлення іншої людини як такого ж *Я*, а значить відповідно з правами, свободами, незалежністю. *Толерантність* стає визначальним фактором спілкування, особливо в соціокультурному вимірі сучасності, для якого характерні глобалізаційні процеси та зіткнення різних культурних та релігійних світів. «Активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і вихованця, їх ціннісно-сміслові обміни і пов'язані з ними спільні трансформації зумовлюють спільний стан перебування обох в культурі, в єдиному ціннісно-смісловому полі, просторі діалогічної взаємодії» [3, с. 31]. Суб'єктивність вчителя визначається поняттям *стилю* – це індивідуалізовані, особистісні стосунки з учнями: «Стиль учителя – вияв його індивідуальності, відношення до себе й інших» [3, с. 35]. Це власні уявлення викладача про себе, свій предмет, ставлення до учнів, технологій, якими володіє, методології, які використовує.

Важливою соціально значущою особливістю інноваційних моделей навчального процесу є їх *співвіднесеність з сучасною культурою*, життям суспільства. «Навчальний процес, з одного боку, слугує сферою, в яку проектується значущі для суспільства механізми відтворення соціального досвіду... З іншого боку, навчальний процес є не лише засобом їх простої трансляції, але й поживним середовищем для їх цілеспрямованого, розширеного і навіть рафінованого відтворення» [4, с. 6–7]. Більш того, особистість та індивідуальність є способами буття в культурі. Суб'єктивний розвиток людини здійснюється через самовизначення, яке є передусім самовизначенням смислів, дії, поведінки, всього життя людини. Суб'єктивний простір – це ідентичність людини в її соціокультурному оточенні. Культура в цьому відношенні пропонує вибір, викладач – підтримку у виборі. Поняття *сміслу* виражає підключеність індивідуальної свідомості до свідомості суспільної, до культури. Виховання людського в людині є відтворенням в ній соціальної культури,

її «окультурення». Особистість – це спосіб соціального буття людини. Народившись, людина постає перед досвідом попередніх поколінь, що в концентрованому вигляді виражений у культурі, соціокультурних цінностях. Середовище в вихованні – це соціокультурний феномен. Тут, зокрема, конструюється ідеал особистості як соціального типу, моделі громадянина, патріота.

На останнє, не можливо не зазначити роль та значення *естетичного фактору* в філософії педагогічної майстерності І.А. Зязюна. Тривалий час вивчаючи і викладаючи естетику, він приходив до думки, що необхідним є постійне вміння викладача включати в процес педагогічної дії почуття прекрасного і піднесеного. У новій культурі XXI ст. формується новий тип особистості, орієнтований перш за все на інновації і звернений до інтересів і цінностей індивіда. Тому формування особистості в руслі осягнення молоддю соціально-значущих надбань вітчизняного і світового мистецтва має загальнодержавне значення, а розвиток особистості засобами мистецтва повинен стати одним з провідних.

Традиційна модель освіти, спрямована лише на передачу знань і умінь, сьогодні втрачає свою перспективність. Постає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти. Важливими цілями створення системи освіти є передусім творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її перебудови, згідно зі зміною системи соціальних і культурних орієнтацій. Місія педагога спрямовується на реалізацію загальнолюдських цінностей, соціально-культурної спадщини, соціальної адаптації суб'єкта навчання до нових історичних умов, на соціокультурне відтворення сфери суспільства. «Освіта є життєвою необхідністю кожної людини. Лише завдяки їй уможливується суспільне відтворення Людини на культурному, науковому, економічному, технологічному, ідеологічному, політичному, мистецькому, релігійному та інших рівнях. Через Людину, через її безпосередню участь у соціальному відтворенні відбувається поступ держави і її народу» [1, с. 288].

**Висновки.** Вся педагогіка І.А. Зязюна знаходиться на перетині філософії, власне педагогіки, психології, етики та естетики. Його розвідки з філософії освіти та педагогічної майстерності *відкривають багато перспективних тем для досліджень*. Наявність своєрідного філософського бачення відкриває різні грані освітнього процесу, стимулює пошук нових методологій, розкриває потенціал та перспективи розвитку освіти в зв'язку з соціокультурними умовами.

Що стосується сутності педагогічної майстерності, то вона предстає як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для

високого рівня професійної діяльності. Педагогічна майстерність базується на гуманістичній позиції викладача у спілкуванні із студентами, у створенні середовища співробітництва і взаємоповаги, оволодінні комунікативними вміннями, соціальною перцепцією.

Сьогодні в суспільстві міняється уявлення про те, що значить бути *професіоналом*. Окрім технологічної підготовки це цілий ряд інших якостей, необхідних сьогодні кожному фахівцю, як здатність приймати відповідальні рішення, наявність творчого підходу до будь якої діяльності, гнучкість мислення, вміння вести діалог. Звичайно, освітня система має реагувати на потреби суспільства і відповідно корегувати свої педагогічні засади.

**Список літератури:** 1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с. 2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Миколаїв: МДУ, 2008. – Вип. 23: Педагогічні науки, Т. 1. – С. 8–14. 3. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? / І. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. – К.: ІПООД; Полтава: ПНПУ, 2012. – Вип. 3. – С. 20–37. 4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / Зязюн І.А. // Діалог культур: Україна у світовому контексті: філософія освіти: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Львів. наук.-практ. центр; редкол.: Зязюн І.А. (голов. ред.) та ін. – Л.: Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14. 5. Зязюн І.А. Якісні параметри підготовки вчителя в контексті гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Вісник Черкаського університету. – Черкаси: ЧНУ, 2005. – Вип. 74. – С.70–81. 6. Іван Андрійович Зязюн: Педагог. Вчений. Філософ: біобібліогр. покажчик / Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. – К.: ДНПБУ, 2008. – 99 с. 7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с. 8. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства: монографія / І.А. Зязюн, О.А. Лавріненко, М.М. Солдатенко та ін. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – 390 с. 9. Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми: Університетська книга, 2006. – 225 с.

**Biblijgraphy (transliterated):** 1. Zyazyun I.A. Pedahohika dobra: idealy i realiyi: nauk.-metod. posib. / I.A. Zyazyun. – K.: MAUP, 2000. – 312 s. 2. Zyazyun I. A. Pedahohichna maysternist' yak tekhnolohiya pedahohichnoyi diyi / I. A. Zyazyun // Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'koho : zb. nauk. pr. – Mykolayiv: MDU, 2008. – Vyp. 23: Pedahohichni nauky, T. 1. – S. 8–14. 3. Zyazyun I. Pedahohichna psykholohiya chy psykholohichna pedahohika? / I. Zyazyun // Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi: zb. nauk. pr. – K.: IPOOD; Poltava: PNP, 2012. – Vyp. 3. – S. 20–37. 4. Zyazyun I.A. Filosofiya pedahohichnoyi diyal'nosti u profesiyiniy osviti / Zyazyun I.A. // Dialoh kul'tur: Ukrayina u svitovomu konteksti: filosofiya osvity: zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky i psykholohiyi prof. osvity APN Ukrayiny, L'viv. nauk.-prakt. tsentr; redkol.: Zyazyun I.A. (holov. red.) ta in. – L.: Spolom, 2002. – Vyp. 8. – S. 4–14. 5. Zyazyun I.A. Yakisni parametry pidhotovky vchytelya v konteksti humanitaryzatsiyi osvity / I.A. Zyazyun // Visnyk Cherkas'koho universytetu. – Cherkasy: ChNU, 2005. – Vyp. 74. – S.70–81. 6. Ivan Andriyovych Zyazyun: Pedahoh. Vchenyy. Filosof: biobibliohr. pokazhchyk / Akad. ped. nauk Ukrayiny, In-t ped. osvity ta osvity doroslykh, Derzh. nauk.-ped. b-ka Ukrayiny im. V. O. Sukhomlyns'koho. – K.: DNPBU, 2008. – 99 s. 7. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / I.A. Zyazyun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in. – K.: Vyshcha shkola, 2004. – 422 s. 8. Rozvytok pedahohichnoyi maysternosti vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu nepedahohichnoho profilyu v umovakh informatsiyno-tekhnolohichnoho suspil'stva: monohrafiya / I.A. Zyazyun, O.A. Lavrinenko, M.M. Soldatenko ta in. ; Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. – Kyyiv: Pedahohichna dumka, 2012. – 390 s. 9. Filososfs'ki abrysy suchasnoyi osvity. – Sumy: Universytet's'ka knyha, 2006. – 225 s.

Мищенко М.М.

### **ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ І.А. ЗЯЗЮНА**

В статті розглядаються педагогічні погляди І.А. Зязюна, для яких властиво поєднання філософії, власне педагогіки, психології, етики та естетики. Наявність філософського бачення у даного автора відкриває різні грані освітнього процесу, стимулює пошук нових методологій, розкриває потенціал та перспективи розвитку освіти в зв'язку з соціокультурними умовами. Що стосується сутності педагогічної майстерності, якій присвячена стаття, то вона предстає як комплекс властивостей особистості викладача, необхідних для високого рівня професійної діяльності.

*Ключові слова:* філософія освіти, педагогіка, педагогічна майстерність, професіоналізм.

Мищенко М.Н.

### **ФИЛОСОФИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА И.А. ЗЯЗЮНА**

В статье рассматриваются педагогические взгляды И.А. Зязюна, которым присуще соединение философии, собственно педагогики, психологии, этики и эстетики. Наличие философского видения у данного автора открывает разные грани образовательного процесса, стимулирует поиск новых методологий, раскрывает потенциал и перспективы развития образования в связи с социокультурными условиями. Что касается сущности педагогического мастерства, чему посвящена статья, то оно предстает как комплекс качеств личности преподавателя, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* философия образования, педагогика, педагогическое мастерство, професіоналізм.

Mishchenko M.M.

### **PHILOSOPHY OF PEDAGOGICAL TRADE OF I.A. ZYAZYUN**

The article focuses on the pedagogical looks of I.A. Zyazyun, which connection of philosophy, pedagogics, psychology, ethics and aesthetics is characteristic. Philosophical approach of author is given by a new look to the educational process, stimulates the search of new methodologies, exposes potential and prospects of development of education. In respect of pedagogical trade, it is a complex of the personal qualities of teacher, they necessary for the high level of professional activity.

*Keywords:* philosophy of education, pedagogics, pedagogical trade, professionalism.

*Стаття надійшла до редакції 07.04.2015*

**УДК 37.013**

*Петутіна О.О.,  
Харків, Україна*

**ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЕТИКА ВИКЛАДАЧА**



У своїх роботах, присвячених філософії професійного розвитку особистості та педагогічній культурі викладача, І.А. Зязюн неодноразово зауважував на те, що сучасні соціокультурні умови, процеси глобалізації та системна криза цивілізації кінця ХХ – початку ХХІ ст. привели до нового якісного стану в освіті. Він характеризується відкритістю й неврівноваженістю, особливою логікою та закономірностями існування, необхідними для виживання – самоорганізацією, саморозвитком – і в першу чергу за рахунок актуалізації внутрішніх духовних резервів [2, с. 63].

Реформа вищої освіти є потужним поштовхом до позитивних змін в житті вітчизняних університетів, їхньої автономії, прозорості систем вступу до навчального закладу та оцінювання знань студентів, мобільності викладачів, боротьби з корупцією. Аби долучитися до світового освітнього простору, стати його повноправним учасником країні передусім слід зважитися на глибинні зміни моральних засад науки й вищої школи.

Незважаючи на численні та енергійні заходи Міністерства освіти і науки традиційною залишається схема керування – згори донизу, панує авторитаризм, свавілля адміністрації. Лише в окремих вищих навчальних закладах впроваджені Кодекси честі викладачів. Останні залишаються залежними від штатного розкладу, скорочень навчального навантаження, змін у пенсійному законодавстві тощо.

В той же час Україні загрожує наростаюча тенденція дезінтеграції і вузької спеціалізації в різних сферах життєдіяльності, не орієнтованих на реалії сьогодення. «Втрата відчуття цілого, не співвіднесеність особистого життя людини з життям інших людей – мало придатна атмосфера для формування громадянина», – зауважував науковець [1, с. 39]. Тому сучасна вища школа потребує викладачів з іншим духовним і душевним світом, що мислять в контексті цінностей і смислів людського життя і культури.

Але найчастіше для керівництва вищого навчального закладу гарний педагог – це висококваліфікований фахівець – кандидат або доктор наук, який плідно займається науковими дослідженнями та бере активну участь у методичній та організаційній роботі, на належному теоретичному й методичному рівні викладає дисципліни, передає знання студентам. Його ж приватне життя, дозвілля, захоплення, культура спілкування, його внутрішній світ – лише особиста справа, автономна область, що практично не впливає на професійну діяльність, педагогічну культуру в цілому.

Такий стан обумовив актуальність численних досліджень, проведених в останні роки соціологами України, у тому числі в НТУ «ХП», з вивчення етики викладача та його життєвих пріоритетів.

Передусім вони засвідчили, що пріоритетами професійної діяльності педагога університету є:

- творчий характер роботи;
- розвиток професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців;
- висока оцінка їхньої діяльності студентами і колегами;
- успішна науково-дослідна робота.

Нажаль, моральні заслуги і чесноти цікавлять значно менше, а моральна культура в цілому, що призначена піднімати та облагороджувати особистість, не виступає стимулом, внутрішнім регулятором життєдіяльності викладача. Його етика десь в «паралельному світі», хоча і визнається цінністю, виступаючи як еталон належного.

Широка демократизація моралі в сучасному суспільстві позбавила її прямої зобов'язуючої сили. Але безперечною рисою прогресу є те, що належність до людей з честю, гідністю, відповідальністю, совістю визначається самовихованням, внутрішнім волевиявленням, пошуком серця самої особистості.

Однією з найважливіших форм моралі, де моральні вимоги виражаються найбільш узагальнено, є моральні принципи, що визначають напрямки діяльності особистості, характер її взаємовідносин з іншими людьми.

Серед необхідних викладачеві університету принципів моралі на першому місці, як свідчать соціологічні опитування, вимогливість, міра якої визначається оцінкою моральних можливостей особистості. Без пред'явлення високих моральних вимог до самого себе, колег, студентів і визнання відповідальності за їхнє виконання сучасну педагогічну етику просто неможливо уявити.

На другому ранговому місці – гуманізм. Для більшості педагогів цей найважливіший принцип світогляду, в основі якого переконання в безмежності можливостей людини та її здатності до вдосконалення, вимога свободи й захисту достоїнства особистості, не є абстрактним. Адже «справжній гуманізм – це синонім злиття окремої особистості з усіма людьми» (Р. Ролан), «устрій людської душі» (Л. Толстой).

Разом з тим викладачі університетів вважають, що для їхньої професійної діяльності повною мірою необхідний оптимізм. Нагадаємо, що цей принцип в етиці є плідною основою людської поведінки: віра в найкраще майбутнє сприяє розвитку творчих здібностей особистості, формуванню її позитивних моральних якостей.

Соціально-політичний і моральний принцип патріотизм – на четвертій ранговій позиції. Звісно, що патріотичні почуття та ідеї тільки

тоді морально підносять людину, коли поєднані з повагою до представників інших народів і не вироджуються в психологію національної винятковості.

Патріотизм виховується, свідомо формується, розвивається. «Врешті решт, сама етика не лише наука про моральне життя, – як влучно зауважував І.А. Зязюн, – але й своєрідне втілення духу нації і кожного окремого громадянина» [1, с. 39].

Патріотизм педагога проявляється не тільки в гордості за успіхи та наукові досягнення країни, міста, але й рідного університету, у повазі до історичного минулого, дбайливому відношенні до народної пам'яті, національних і культурних традицій.

Серед найважливіших моральних принципів, повною мірою необхідних викладачу вищого навчального закладу, виділяється і колективізм, що заснований на спільному характері навчальної, наукової, організаційної й виховної діяльності.

Останнім часом, в умовах найскладніших політичних реалій, серед пріоритетних принципів все частіше виступає милосердя, що відображує загальну тенденцію: волонтерство, поширене серед різних верств населення, діяльна любов, яка виражається в готовності допомагати кожному нужденному, пораненому, втратившому близьку людину в українському суспільстві одержує усе більш адекватну оцінку.

Милосердя сьогодні актуально як ніколи: досвід спілкування, всього нашого життя свідчить про те, що самотність, хвороби, старість тощо вимагають не тільки соціальної турботи, але й найделікатнішого індивідуального милосердя, що з'єднує два аспекти – духовно-емоційний (переживання чужого болю як свого) і конкретно-практичний (готовність до реальної допомоги).

Завершує шкалу необхідних викладачеві принципів моралі індивідуалізм. Як життєва позиція й умонастрій він завжди пов'язаний з визнанням громадянських свобод особистості, а в моральності – її достоїнства й відповідальності. Разом з тим варто пам'ятати, що індивідуальність – поняття ціннісно-нормативне, що відображує високу оцінку цілісної й незвичайної особистості. При цьому об'єктом оцінки виступають вже не моральні якості людини, а її естетичний, психологічний, поведінковий образ.

В той же час найважливішими моральними якостями й вимогами викладачі університету вважають:

– відповідальність як відповідність моральної діяльності особистості її обов'язку, розглянуті з позицій можливостей самої людини;

– повагу як визнання людського достоїнства, що припускає справедливість, а також довіру до усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, уважне ставлення до переконань колег і студентів, а також чуйність, увічливість, делікатність;

– взаємодопомогу, що обумовлена спільністю інтересів і цілей викладачів кафедри, факультету, навчального закладу;

– терпимість, практична цінність якої зростає в сучасній вищій школі, як і в українському суспільстві в цілому, коли плюралізм думок і світоглядів, діалог різноманітних політичних сил і культур перетворюються у необхідну умову його існування;

– ввічливість, що як одна з найважливіших вимог етикету включає доброзичливість, делікатність і такт;

– довіру, заснована на переконанні в сумлінності й чесності колег і студентів;

– благородство, оскільки шляхетна людина завжди «вище образ, несправедливості, горя, насильства» (Ж. де Лабрюйєр).

А от найбільше неприйняття викликають: пихатість, лицемірство, заздрість, цинізм, грубість, вульгарність, егоїзм, боягузтво, кар'єризм і марнославство.

Коли ми розглядаємо мораль, то маємо на увазі не тільки характеристику особистості, сукупність властивих їй етичних принципів та якостей, а й характеристику взаємин між людьми, передусім ділове спілкування.

Змістом ділового спілкування в університеті є соціально-значуща спільна діяльність – навчально-виховний процес, з приводу якого виникає і розвивається взаємодія його суб'єктів. Разом з тим – це усні контакти між викладачами, співробітниками, адміністрацією, які мають для цього необхідні повноваження і ставлять перед собою завдання розв'язати конкретні проблеми.

Під час ділового спілкування легше встановлюються контакти між тими викладачами, що говорять «однією мовою» і прагнуть до продуктивного співробітництва. Засадами такого спілкування завжди є моральні норми та правила ділової етики, знання та вміння, пов'язані з обміном інформацією, використанням засобів взаємовпливу та взаєморозуміння.

Серед правил ділової етики, необхідних викладачеві повною мірою для його успішної діяльності, виділені наступні:

- правила ввічливості в громадських місцях;
- правила телефонного ділового спілкування;
- правила ведення документації та ділової переписки;

- правила поведінки за столом на діловому прийомі;
- правила ведення нарад, переговорів і презентацій;
- правила захисту ділової інформації та інтелектуальної власності.

Для керівників (ректора, проректора, декана, завідувача кафедрою), на думку викладачів, найважливішими є:

- компетентність;
- висока загальна культура;
- відповідальність за ухвалені рішення;
- вимогливість.

Але мало хто зауважує на те, що саме від керівника, його особистої поведінки, індивідуальних якостей значною мірою залежить морально-психологічний стан у навчальному закладі.

Основною етичною нормою, якої слід дотримуватися у службових взаємовідносинах, є збереження гідності кожного працівника і студента. Тому керівник повинен демонструвати неупередженість, безкорисливість, лояльність, справедливість у ставленні до членів навчального колективу, здатність їх згуртувати та створювати їм сприятливу атмосферу для роботи.

Важливий шлях самовдосконалення особистості викладача, розвитку його культури спілкування – наслідування зразків. Кожний може пригадати людину, що стала для нього прикладом. Ми іноді намагаємося відтворити саме її способи діяльності, манери поведінки, спілкування і т. д. особливо, якщо вона змогла змінити стратегію нашого життя в цілому. Для багатьох педагогів України таким взірцем і був І.А. Зязюн – вчений-гуманіст, викладач, керівник-лідер. Кожного, кому пощастило з ним спілкуватися, Вчитель надихав на розвиток особистості, підвищення педагогічної культури перш за все своєю яскравою, неповторною індивідуальністю, своїми вчинками. Його ставлення до людей було етично вивіреним та психологічно бездоганим, а спілкування з колегами справжньою творчістю.

Очевидно, що чим вище моральна культура викладача, тим найефективніше та найвідповідальніше він вирішує основні завдання своєї професійної діяльності. При цьому він повинен чітко представляти той цільовий ідеал, до якого необхідно прагнути, а це – цілісна особистість. І, навпаки, низький рівень педагогічної етики, брак «морального капіталу» може звести нанівець весь творчий потенціал викладача університету. Пам'ятаймо вже крилатий вислів І.А. Зязюна: «для сучасного «цивілізованого світу» поняття «моральний капітал» таке ж органічне, як і «капітал фінансовий» [1, с. 39].

**Список літератури:** 1. Зязюн І.А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість / І.А. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Вип. 1 (5). – Х.: НТУ «ХПІ», 2003. – С. 32–41. 2. Зязюн І.А. Філософія професійного розвитку людини / І.А. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Вип. 5 (9). – Х.: НТУ «ХПІ», 2004. – С. 51–64. 3. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень – К.: Грамота, 2007. – 576 с. 4. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с. 5. Покликання університету: Зб. наук. праць / Відп. ред. О.Гомілко. – К.: Веселка, 2005. – 304 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Zyazyun I.A. Dukhovna elita u suspil'stvi: intelihentnist' i hromadyans'kist' / I.A. Zyazyun // Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity : zb. nauk. prats'. – Vyp. 1 (5). – Kh.: NTU «KhPI», 2003. – S. 32–41. 2. Zyazyun I.A. Filosofiya profesiynoho rozvytku lyudyny / I.A. Zyazyun // Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity : zb. nauk. prats'. – Vyp. 5 (9). – Kh.: NTU «KhPI», 2004. – S. 51–64. 3. Kremen' V.H. Filosofiya natsional'noyi ideyi. Lyudyna. Osvita. Sotsium / V.H. Kremen' – K.: Hramota, 2007. – 576 s. 4. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.; Za red. I.A. Zyazyuna. – K.: Vyshcha shk., 1997. – 349 s. 5. Poklykannya universytetu: Zb. nauk. prats' / Vidp. red. O.Homilko. – K.: Veselka, 2005. – 304 s.

Петугина Е.А.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЭТИКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Рассмотрены основные составляющие этики преподавателя университета, ее роль в его профессиональной деятельности. На основе социологических исследований проанализированы важнейшие моральные принципы (требовательность, гуманизм, оптимизм, патриотизм, коллективизм, милосердие, индивидуализм) и нравственные качества педагога. Сделан вывод о том, что эффективность его профессиональной деятельности в значительной мере обусловлена уровнем нравственной культуры.

**Ключевые слова:** этика, мировоззрение, моральные принципы, моральные качества, профессиональная деятельность, педагогическая культура.

Петутіна О.О.

### **ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЕТИКА ВИКЛАДАЧА**

Розглянуті основні складові етики викладача університету, її роль в його професійній діяльності. На основі соціологічних досліджень проаналізовані найважливіші моральні принципи (вимогливість, гуманізм, оптимізм, патріотизм, колективізм, милосердя, індивідуалізм) та моральні якості педагога. Зроблено висновок про те, що ефективність його професійної діяльності значною мірою обумовлена рівнем моральної культури.

*Ключові слова:* етика, світогляд, моральні принципи, моральні якості, професійна діяльність, педагогічна культура.

Petutina O.

### **PEDAGOGICAL CULTURE AND ETHICS OF A TEACHER**

This paper highlights the basic components of the University teacher's ethics, its role in the practice of his profession. The most important moral principles (exactingness, humanism, optimism, patriotism, collectivism, mercy, individualism) and moral qualities of a teacher are analyzed on the basis of the sociological studies. The author concludes the effectiveness of professional activities was largely due to the level of a moral culture.

*Keywords:* ethics, worldview, moral principles, moral qualities, professional activities, pedagogical culture.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 377.091.12:005.73**

*Polishchuk T.P.*

*State Educational Establishment "Berdichev Higher Vocational College,"  
Great Nyzhirtsi Village, Berdichev district, Zhitomir region*

### **TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF ORGANIZATIONAL CULTURE DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Problem statement.** In the development of the Ukrainian state, vocational and technical education (VTE) is extremely important, as its high level is an important factor in the successful solution of state formation problems under processes of globalization, European integration and declaration of national identity. In Ukraine, economic and political reforms objectively require the VTE system ascertaining key areas of adaptation mechanisms in modern social and economic conditions, solving problems of the organizational structure and forms of management reformation, personnel provision. However, these processes leads to the education system reforming, which should promote the affirmation of the person to be the highest social value. Only a competent, independent and responsible, with clear civic position individuality, that is educated person, is capable to renew society, to ensure the statehood of Ukraine, to develop its economy and culture. Teachers are in charge of educating such a person.

The issue of organizational culture (OC) in the context of modern management paradigm more and more draws the attention of national scientists and practitioners. Scientists from different countries (C. Bernard, P. Weil, M. Dalton, D. Denison, C. Cameron, M. Cole, R. Quinn, R. Lewis, D. Matsumoto, William Ouchi, E. Shane) have significant achievements in theoretical and practical aspects of the OC. They underline the need of, first, a radical change in the perception of OC, and secondly, targeted researches of theoretical, organizational, methodological and practical aspects of OC in the management of vocational and technical education institution (VTEI).

Efficiency of VTEI management is determined by the achieved level of its organizational culture that through internal capacity of the institution enables to increase its competitiveness, provide motivation of teaching staff in achieving these goals and its adaptation to a changing environment.

**Analysis of recent research and publications.** The problem of organizational culture is interdisciplinary. It is actively studied by scientists of such sciences and disciplines as Economics, Public Administration, Sociology, Pedagogy, Psychology, Cultural Studies, Anthropology, and others.

A number of studies of scientists are devoted to the issues of the OC development in educational institutions, namely: psychological culture of educational personnel as a factor of OC (A. Bondarchuk, A. Moskalev), research methods of the OC in professional and educational environments (V. Gordienko), psychological characteristics of leadership styles as factor of the educational organization OC (A. Prokopieva); the OC of secondary schools (L. Karamushka J. Serkis, L. Kalinin), peculiarities of the OC development in technological university (O. Vynoslavska), international research experience of the OC in higher educational institutions (T. Lupynis), the main social and



psychological characteristics of the the OC in higher educational institutions (O. Mitichkina), conditions of the OC in higher educational institutions formation (I. Synhayivska), the OC in higher educational institutions as a factor of spiritual professional development (L. Spitsyna), the OC in higher educational institutions as a factor of professional socialization (O. Ischuk).

Though some of the works on problem of the OC development exist, systematic and comprehensive studies in Pedagogics that would have solved the issue development of teaching staff's OC in the VTEI of agricultural profile are practically absent. In this context, the aim of this article is to analyze and summarize approaches of scientists in different disciplines as for the OC in order to take into account the theoretical and practical achievements of scientists to understand the phenomenon the OC of teaching staff in the VTEI of agricultural profile and find out its features.

**The main research material.** The interdisciplinary nature of the phenomenon of the OC affects the understanding of the term "organizational culture". Thus, researchers in economics think the OC as a complex socio-economic phenomenon, an important tool for human resource management and define it as:

According to the psychological perspective, the OC is a hierarchy of values, rules, norms, traditions, ceremonies, rituals that are accepted in the organization, followed by its members and promote the effectiveness of the organization [3].

On the modern stage of development of educational theory and practice, scientists debate the OC essence, that is:

a set of basic rules or collective behaviors invented, manufactured or discovered by a certain group of people, in accordance with which, they learn to solve problems related to the adaptation of organization to the external environment and internal integration, and developed thoroughly enough to be considered valuable [4];

ideology of management, system of principles, ideas related to the management of the organization, its development strategy, ways to achieve the goals, to the business ethics of the organization[1];

open social-pedagogical system of vocational and pedagogical and personal values that unites members of the educational process with a single idea and organizational outlook; directs them to achieve the objectives of the educational institution, consider particular features of socio-psychological climate of the teaching staff and cooperation among its members in decision-making and implementation of common, conventional ways of solving problems, norms and rules of conduct;provides a dialogical interaction between the administration of institution, teacher and student collectives, parental

community and the public; maintains and implements traditions, ceremonies, symbols, creating history and reflecting the "individuality" and originality of the organization [4, с. 47].

Given examples let capture different views of researchers in understanding the essence of OC, and clearly determine the main features of the integrated category. From our perspective, its essence is a holistic understanding of the goals and the dominant values of the organization, defining its priorities and guidelines in activity, behavior, and interaction of employees.

Having analyzed the most common definition of the OC, A. Harchishina [7, с. 150] résumés its characteristics, frequently emphasized by the authors:

- values and beliefs constitute the basis of the OC;
- the OC shape the values that are shared by the majority;
- organizational culture includes two main parts: the implicit (hidden, of values, nonphysical) and explicit (visible, material);
- organizational culture influences organizational interaction, organizational behavior and organizational performance;
- organizational culture includes a variety of elements, to which a majority of authors includes valuable, symbolic, regulatory ones, but the reference to the specific material components of organizational culture in the definitions are absent;
- the evolutionary development of organizational culture is emphasized;
- organizational culture is a reflection of the essence of the organization.

Smolinska states that organizational culture is an important category for pedagogics, because the contents, the mechanism of formation, functioning, and the control of this category will optimize various types of resources, increase the efficiency of educational institutions [6].

On the modern stage of pedagogical science, the issue of the OC is studied in various aspects, such as: the OC as a part of the cultural space of a vocational school (V. Bolharina), analysis of the OC phenomenon (T. Koycheva), providing students' self-education in the context of the OC in a contemporary evening school (O. Lavrinenko), the OC in troubled institutional environment (T. Lagutina), the OC role in the management of methodological work (I. Lynova), the OC category in higher teacher education (O. Smolinska), current trends of development management of the OC in secondary schools (A. Shevchenko).

Recently the question of the formation and development of the

educational institution OC is actively disputed by scientists and educators at scientific conferences, for example: theoretical and applied principles of development management of the educational institution OC, mechanisms of secondary schools control and the OC of its headmaster, the OC role in providing competence approach in innovative activity of educational institution, the OC in professional communication of a teacher ("Mechanisms of development management of the organizational culture of an educational institution" (4-5 Apr. 2013)) [4], the headmaster's management culture as a factor of influence on the school OC development; mechanisms for managing comprehensive educational institution in the context of the OC; strategic management as the basis of the OC; axiological foundations of communication in the school OC; the OC role in the innovative development of an secondary school ("Modern tendencies in organizational culture and its impact on the performance of secondary schools" (10 Apr. 2014)).

Based on the research of scientists, who study the issue of the OC in secondary schools and universities, we support their position and focus on this issue in VTE.

While attention to the quality of VTE and training qualified workers in particular has increased, the role of vocational schools changes and teaching and educational functions of vocational schools become compound, that require more responsibility of pedagogical employees for the quality of professional workers training. The meaning and role of the organizational culture of teaching staff in the agricultural profile is growing rapidly. An important element in the activity of vocational schools is the developed OC of teaching staff as a specific system of relations, interaction of its subjects - teachers. It includes features of their professional awareness, style of behavior, and activity based on professional, ethical values and norms. Developed organizational culture helps create a positive psychological climate in a pedagogical collective that provides high quality and productivity of educational workers, increasing the positive image of the establishment. Organizational culture affects all processes in the work of teaching staff and vocational schools as a whole, as well as factors that accompany them, from teaching etiquette to the quality of future agrarian workers proficiency and thus the OC is organically linked with pedagogical culture, which in turn is the basis of pedagogical skills.

The founder of the concept of pedagogical skills, Ivan Zyazyun states that teaching skills is a set of personal traits that providing a high level of teachers' self-organization of professional activity. The components are humanistic perspective, theoretical knowledge, pedagogical skills, and pedagogical technique. [2]

According to Yahupova, the basis of pedagogical skills is pedagogical culture that is the mastery of teacher in the human pedagogical experience, the degree of excellence in the pedagogical activity, the current level of development of his personality [8].

The main personality traits of the teacher of high pedagogical culture are harmony of developed intellectual and moral qualities, high pedagogical skills and self-organization, a set of professionally important qualities, constant self-improvement as an integral part of the organizational culture of teaching staff.

A teacher's culture, as a phenomenon of pedagogical practice, always exists, but has different social and professional "coloration" depending on the impact of various factors: education policy, moral relations that evolved in society. However, pedagogical culture is inseparable from the culture of appearance, language culture, aesthetic culture, versatile interests and spiritual needs of the teacher.

Peculiarities of the teaching staff in vocational school of the agrarian profile are due to the specific conditions of the life in rural areas, neglect of which can lead to serious mistakes in the formation and development of the OC. First, it is the peculiarity of social relations in the countryside, living arrangement and production activities in rural areas. Agricultural labor is one of the most difficult types of work in the sphere of material production, as in the agricultural sector production process is the only and great range of works on agricultural production, presented by individual labor actions and operations (and it is in this sector workers are versatile performers of all complex work operations and different techniques, implementation of which requires a large amount of knowledge, skills, professional experience, intuition and professional life) [5].

Second, the teaching staff in the agricultural profile, in addition to common for all types of vocational schools functions, takes a number of specific and caused by the necessity to train students to work in the agricultural sector ones. Agricultural environment of the school creates favorable conditions for communication training and education of vocational students with future professional environment, classes and extra-curricular activities enrichment with natural material, involvement of students for workshops directly in the workplace, cultivate respect to agricultural professions. The most important task of a pedagogical employee in the agricultural profile is not just to teach a profession, but cultivate a love of objects under the study (plants and animals that are living organisms developing due to certain biological laws, which determines the features of the educational process), the need to take account of technological processes of agricultural production.

Third, most of vocational schools in the agricultural profile are located in towns and villages, that is why peculiarities of the activity of teaching staff caused by the peculiar life and the life style of the rural population. In the village, where people know each other in all their manifestations, teaching staff activity takes place in conditions of increased social control. Each event in school, every action and deeds, words and emotional reactions pedagogical workers usually become known to all. In this respect, indicators of formation of pedagogical culture is the respect to traditions, interests, and spiritual needs of the social environment.

**Conclusions.** Thus, the organizational culture of teaching staff in the agricultural profile caused by peculiarities of life in rural areas, agricultural production, values, attitudes, beliefs is unique. Analysis of the OC researches in organizations of different sectors has showed that the issue of organizational culture of teaching staff in vocational schools of the agricultural profile in pedagogical theory and practice is ignored by scientists.

**References** 1. Bolharina, V. S. (2006). "Culturological approach to school management." Kharkov: Basis. 2. Zyazyun, I. A. (2000). "Pedagogy good: ideals and realities." *Scientific and method. guide*. Kiev: AIDP. 3. Karamushka, L. M. (2013). "Psychological characteristics of organizational culture in the civil service, education, industry and business" *Theses to IX Intern. Conf. of the Organizational and Economic Psychology*. (30-31 May 2013, Kyiv) Eds. S. D. Maksimenko, L.M. Karamushka. Alchevsk: DonSTU, - P. 6-9. 4. Mechanisms of Development Management of Organizational Culture of an Educational Institution. Ukrainian. Scientific and Practical Conference. (2013). (Apr 4-5. 2013). Kiev: Art saves. 5. Svistun, V. I. (2006). *Training of future professionals of the agricultural sector for administrative activity: Monograph*. Kiev: Research and Methodological Center of Agricultural Education. 6. Smolinska, O. E. (2011). "Category of organizational culture in higher pedagogical education: Issues of definition". *Vestnik LGU BC. Pedagogical science*. № 5. P. 223-228. 7. Harchishina, O. V. (2011). "Research of the category of 'organizational culture'." *Vestnik ZSTU. Economics*. № 2 (56). P. 148-151. 8. Yagoupov, V. V. (2002). "Pedagogy — Pedagogical skills" *Pedagogy: Training. Guide*. Kiev: Lybed.

Поліщук Т.П.

**ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА – НЕВІД'ЄМНА  
СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ  
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО**

### **НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

В статті проаналізовано підходи науковців до розуміння суті організаційної культури, її невіддільність від педагогічної культури, з'ясовано особливості розвитку організаційної культури педагогічного колективу професійно-технічного навчального закладу аграрного профілю, що зумовлені специфічними умовами його життєдіяльності в сільській місцевості.

*Ключові слова:* організаційна культура, педагогічна культура, педагогічна майстерність, педагогічний колектив, професійно-технічний навчальний заклад аграрного профілю

Полищук Т.П.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ - НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье проанализированы подходы ученых к пониманию сути организационной культуры, ее неотделимость от педагогической культуры, выяснены особенности развития организационной культуры педагогического коллектива профессионально-технического учебного заведения аграрного профиля, обусловленные специфическими условиями его жизнедеятельности в сельской местности.

*Ключевые слова:* организационная культура, педагогическая культура, педагогическое мастерство, педагогический коллектив, профессионально-техническое учебное заведение аграрного профиля

Polishchuk T.P.

### **TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF ORGANIZATIONAL CULTURE DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN VOCATIONAL AND TECHNICAL INSTITUTION**

The approaches scientists to understand the essence of the organizational culture and its inseparability from pedagogical culture, has clarified the development of the organizational culture of the teaching staff of vocational education institution agrarian caused by the specific conditions of his life in the countryside.

*Keywords:* organizational culture, pedagogical culture, pedagogical skills, teaching staff, vocational institution Agricultural Profile

Стаття надійшла до редакції 06.04.15

УДК 378: 37.032

Резнік С.М.  
Харків, Україна

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Педагогічна майстерність - це сукупність певних якостей, знань і вмінь викладача, що виступає запорукою успішного навчально-виховного процесу. Аналіз особливостей та складових педагогічної майстерності викладача - важлива та актуальна проблема педагогічної теорії і практики. Соціальна значущість педагогічної майстерності полягає у її визначному впливі на особистісний та професійний розвиток людини. Як зазначає І.А. Зязюн, "діяльність педагога-майстра характеризується педагогічною доцільністю за спрямованістю, індивідуально-творчим характером, за змістом і оптимальністю, за вибором засобів" [1, с. 52]. Отже, викладач, що володіє педагогічною майстерністю, найбільш доцільно та обґрунтовано, розуміючи характер та особливості педагогічного процесу та індивідуальності студента, обирає оптимальні зміст і засоби своєї діяльності, використовує індивідуальний підхід та здатен до творчості. Викладач як майстер своєї справи є одним з важливих факторів якісного засвоєння студентами знань і вмінь, певних моральних норм та цінностей.

Проблемами визначення сутності педагогічної майстерності, її діагностики та розвитку займалися такі вчені як І.А. Зязюн, Н.Г. Нікало, О.М. Пехота, О.Г. Романовський, С.О. Сисоева та ін. У той же час подальшого аналізу потребує визначення особливостей педагогічної майстерності на сучасному етапі суспільних перетворень.

Отже, *мета статті* і полягає у аналізі педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства.

У сучасному інформаційному світі проблема забезпечення якісної вищої освіти набуває все більшої гостроти. З одного боку, у системі освіти відбуваються корінні зміни, пов'язані із використанням інформаційних технологій, доступністю для широких верств населення результатів наукових досліджень та різноманітної навчальної інформації, електронної літератури, відеолекцій тощо. З іншого боку, викладачі та вчені відзначають, що загальною тенденцією освіти у різних країнах стає так звана "інфляція оцінок". Тобто декілька десятиліть тому рівень знань, за

який студенти сьогодні отримують чотири або п'ять, був би недостатнім для успішного навчання.

Отже, сучасні студенти мають більше можливостей для отримання вищої освіти, для самонавчання, для поглибленого вивчення навчального матеріалу, ніж їх ровесники раніше, але у той же час рівень знань студентів знижується. Причини даного явища можуть бути пов'язані і з масовізацією освіти, втраченою вищою освітою статусу елітарного, і з мотивацією сучасних студентів, і з умовами навчально-виховної діяльності, і з поширенням явища плагіату у тому числі "завдяки" використанню можливостей інформаційних технологій.

Отже, ми можемо спостерігати суперечливу ситуацію: з одного боку, мати вищу освіту - досить розповсюджена цінність, це популярно, світовою тенденцією є масовізація освіти, з іншого боку, бажання стати студентом не означає бажання оволодіти знаннями найкращим чином. Така ситуація не є характерною тільки для нашої країни. Е. Графтон наводить приклад дослідження у американських університетах. Студентів у першому семестрі та наприкінці другого року навчання просили прочитати тексти, в яких було викладено певну проблему з сфери бізнесу або політики та написати лист чиновнику з пропозицією її вирішення. За результатами дослідження „біля 45% студентів у вибірці за перші два роки навчання фактично ніяк не просунулися щодо уміння критично мислити, будувати складні судження і викладати свої думки в письмовому вигляді” [3, с. 276].

Як зазначає, Е. Графтон, „величезна безліч студентів приходять до університету, не відчуваючи особливого інтересу до своїх навчальних курсів... У підсумку для більшості з них університет - це не знання та вміння, а документ про освіту, диплом, що означає можливість влаштуватися на роботу” [3, с. 277].

Спостерігаючи українських студентів також можна відзначити, що поверховість, бажання докласти мінімум зусиль та отримати оцінку, „закрити” сесію, завершити навчання - є характерним для значної кількості з них. Ми можемо повторити за Е. Графтоном, що для значної кількості наших студентів метою навчання є не знання та уміння, а диплом про вищу освіту.

Цікаво, що така тенденція спостерігається саме в епоху інформатизації суспільства, і більшість студентів проводить значну частину свого часу в мережі Інтернет, що є майже невичерпним джерелом інформації. Проте дослідники, що аналізують сучасне суспільство та тенденції його розвитку (А. Барт, О. Бурякова, Т. Розак, Г. Шиллер) відзначають, що інформаційна революція сучасності зовсім не сприяє



знансвїй, а, навпаки, перешкоджає їй. Тобто збільшення інформації зовсім не призводить до зростання знань. Як зазначає О. Бурякова, „інформаційний шум” стає основною перешкодою на шляху до продукування нових знань. На сьогоднішній день основною проблемою є не брак інформації, а її надлишок, негативний вплив якого відбивається як на рівні суспільної свідомості, так і індивідуальної. Неструктурованість, суперечливість, фрагментарність перманентного інформаційного потоку, що обрушується на свідомість людей, сприяє формуванню настільки ж суперечливої і фрагментарної картини світу” [4, с. 6].

Більш того, у деяких працях [4, 5, 6 та ін.] вказується, що в інформаційному суспільстві відбувається втрата цінності знання (у значенні, прийнятому в науці). Ж.-Ф. Ліотар наголошував, що знання не в науці і не в пізнанні, що знання - це не наука в суспільстві постмодерну [5]. Ж. Бодрийяр зазначає, що „інформація - не знання, а те, що змушує знати”, з точки зору понять „інформація” та „знання” він вказує, що „відбувається лише підміна одного слова іншим” і „надлишок знань байдуже розсіюється” [6].

О. Бурякова, аналізуючи праці постмодерністів робить висновок, що „розвиток сучасних інформаційних технологій не привело до розгортання знанієвої революції, воно породило особливу знакову реальність, що складається з безперервного потоку симулякрів, який людина не пізнає або розуміє, а на який емоційно реагує. У створеній віртуальній реальності поверховість стає основним принципом організації індивідуальної і суспільної свідомості, а пошук істинного знання приречений на провал, оскільки його просто не існує” [4, с. 7]. І далі: „у підсумку, інформаційні технології поступово ведуть до віртуалізації суспільства, підміняючи дійсність символічною реальністю” [4, с. 131].

Можна зазначити, що усвідомлене „повернення” студентів зі світу переважно віртуального у реальний дозволяє усвідомити значущість наукового знання з його принципами об’єктивності, раціональності, істинності, достовірності та ін. Це має бути свідомий вибір людини на користь не стільки емоційно позитивних переживань, поверховості, розваг, скільки інтелектуальної роботи, критичного аналізу, наукового пізнання. Це важливо ще й тому, що позиція людини від особи, що „поглинає інформацію” до позиції особи, що „пізнає світ” - це крок до осягнення засобами управління та самоуправління, це „щеплення” від сліпої маніпуляції.

Значну роль у розвитку навичок наукового пізнання, критичного аналізу, у розвитку позиції студента як суб’єкта, що активно пізнає світ, належить саме викладачу. Вирішення проблеми поверхового ставлення

студентів до своєї освіти, неякісного навчання можливе через успішне управління викладачами навчальним процесом та пізнавальною діяльністю студентів, через високий рівень педагогічної майстерності викладача.

Розглянемо деякі вимоги до викладача, що, вважаємо, є складовими його педагогічної майстерності. Ці вимоги поділимо на групи. До професіоналізму викладача можна віднести глибоке знання свого предмету, що відповідають новітнім науковим досягненням, володіння методикою викладання, вміння обирати та застосовувати необхідні методи, форми, засоби навчання, вміння організувати роботу студентів, застосовувати педагогічні підходи, принципи, закономірності, загальна ерудиція тощо. До мотиваційно-вольових якостей можна віднести любов до свого предмету, викладацької діяльності, бажання самовдосконалення, а також зацікавленість у особистісному і професійному розвитку своїх студентів, вміння надихнути, зацікавити студентів у навчанні, стимулювати їх до вивчення предмету та саморозвитку, вимогливість до студентів. Важливими є комунікативні якості педагога - це ораторська майстерність, поставлене мовлення, вміння розуміти особистість студента. Сила слова - могутня сила і педагог має ним володіти блискуче. У викладанні все важливо: гучність, швидкість мовлення, використання пауз, керування увагою слухачів, початок, закінчення всієї лекції або окремої промови тощо. Не менш важливими є й особистісна сфера викладача - володіння такими якостями, як стресостійкість, людяність, відповідальність, доброта, щирість, уважність, морально-етичні якості тощо.

Пасивна, споглядальна позиція студентів на заняттях стає перешкодою для глибокого розуміння й засвоєння ними нових знань, для формування професійної компетентності, тому одним із головних й найбільш складних завдань педагога-майстра, особливо в умовах інформаційного суспільства, є активізація розумової діяльності студента. Для цього педагогу необхідно володіти творчим, професійним, комунікативним, організаторським талантом, уміти відчувати аудиторію, використовувати найбільш доцільні в цьому випадку методи й прийоми роботи.

Вже давно доведеним фактом є те, що активізація пізнавальної діяльності, стимулювання навчання, зацікавленість студентів, підвищення ефективності освіти значною мірою залежить від методів навчання, які використовує викладач. І.А. Зязюн розглядав педагогічну техніку як засіб оволодіння педагогічною майстерністю, спосіб досягнення педагогічних цілей. Безумовно, викладач має добре володіти педагогічною технікою,

вміло застосовувати педагогічні технології. Саме слово «технологія» грецького походження: *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – поняття, навчання, знання, наука. Тобто технологія означає знання о майстерності. Але особливість педагогічної техніки полягає у її варіативності та індивідуальності застосування відповідно до даної конкретної ситуації, аудиторії, студента.

Робота педагога іноді вимагає від нього такого рівня творчості, що про педагогіку говорять саме як про мистецтво, про особливий рівень майстерності. У цьому контексті потрібно розглянути взаємозв'язок педагогічної майстерності та педагогічного лідерства.

Педагог-лідер - це, безумовно, справжній професіонал, що володіє педагогічною майстерністю на дуже високому рівні. Педагогічне лідерство - явище, що характеризує педагога не тільки як гарного організатора, що, безумовно, також важливо. Але якщо у характеристиці лідерства у бізнесі, менеджменті, у керівництві групою саме організаційний талант ставиться на перше та визначальне місце, то для характеристики лідерства у педагогіці є свої особливості. Педагогічне лідерство - це значною мірою інтелектуальне лідерство. Тобто педагог-лідер - це людина розумової праці, що перебуває у постійному процесі пізнання об'єктивної дійсності (більш глибоко природничої, технічної чи суспільної залежно від профілю діяльності). Це науковець, що глибоко аналізує та критично мислить. Але цього недостатньо для визначення педагогічного лідерства. Не менш важливим є "пробудження" у студентів здатності до наукового мислення, глибокого пізнання, якісного навчання, любові до своєї професії. Педагог-лідер не тільки сам пізнає, але й транслює знання для інших людей. І друге не менш важливе, ніж перше.

Особливо важливим саме в умовах інформаційного суспільства є створення викладачами особливого інтелектуального середовища, у якому студент активно розвивається і з точки зору людини, що "пізнає світ" і з точки зору професійної компетентності і з точки зору людяності та моральності. З цієї точки зору, особливою вимогою до педагогічної майстерності стає володіння викладачами лідерськими якостями.

Таким чином, педагогічна майстерність викладача в умовах інформаційного суспільства включає низку вимог, що можна поділити на групи: професіоналізм, мотиваційно-вольові, комунікативні, особистісні якості. Особливого значення набуває педагогічне лідерство, що є запорукою створення певного інтелектуального середовища у процесі навчання як визначного центру особистісного та професійного розвитку студентської молоді.

**Список літератури:** 1. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя / І. А. Зязюн // Вісн. Житом.держ.універ. ім. І. Франка. - 2003. - №12. - С. 52-55. 2. Педагогічна майстерність: Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривonos та ін.]; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с. 3. Графтон Э. [Університети Америки: чому вони терплять поразку?](#) / Графтон Э. - Вопросы образования. - 2012. - № 2. - С. 273-284. 4. Бурякова О.С. Информационная и знаниевая революции: сравнительный анализ концепций: диссерт... к.филос.н.: спец. 09.00.08 "Философия науки и техники" / Бурякова О.С. - Ростов-на-Дону, 2011. - 145 с. 5. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Лиотар Ж.-Ф., пер. с французского Н. А. Шматко. - М.: АЛЕТЕЙЯ, 1998. - 160 с. 6. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр; пер. с франц. Л. Любарской, Е. Марковской. - М.: Добросвет, 2000. - 387с.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Zyazyun I. A. Psykhodiahnostyka pedahohichnoyi maysternosti vchytelya / I. A. Zyazyun // Visn. Zhytom.derzh.univer. im. I. Franka. - 2003. - №12. - S. 52-55. 2. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / [I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.]; Za red. I. A. Zyazyuna. — K.: Vyshcha shk., 1997. — 349 s. 3. Hrafton Э. Unyversytety Ameryky: pochemu ony terpyat porazhenye? / Hrafton Э. - Vorpsy obrazovanyua. - 2012. - # 2. - S. 273-284. 4. Buryakova O.S. Ynformatsyonnaya y znanyevaya revoluytsyy: sravnitel'nyy analiz kontsepsyuy: dyssert... k.fylos.n.: spets. 09.00.08 "Fylosofyya nauky y tekhnky" / Buryakova O.S. - Rostov-na-Donu, 2011. - 145 s. 5. Lyotar Zh.-F. Sostoyanye postmoderna / Lyotar Zh.-F., per. s frantsuzskoho N. A. Shmatko. - M.: ALETEYYa, 1998. - 160 s. 6. Bodryyyar Zh. Prozrachnost' zla / Zh. Bodryyyar; per. s frants. L. Lyubarskoy, E. Markovskoy. - M.: Dobrosvet, 2000. - 387s.

Резнік С.М.

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті проаналізовано педагогічну майстерність викладача в умовах інформаційного суспільства. Обґрунтовано, що педагогічна майстерність викладача включає низку вимог, які можна поділити на групи: професіоналізм, мотиваційно-вольові, комунікативні, особистісні якості. Особливого значення в умовах інформаційного суспільства набуває педагогічне лідерство. Воно є запорукою створення певного

інтелектуального середовища у процесі навчання як визначного центру особистісного та професійного розвитку студентської молоді.

*Ключові слова:* педагогічна майстерність, педагогічне лідерство, інформаційне суспільство.

Резник С.Н.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

В статье проанализированы педагогическое мастерство преподавателя в условиях информационного общества. Обосновано, что педагогическое мастерство преподавателя включает ряд требований, которые можно разделить на группы: профессионализм, мотивационно-волевые, коммуникативные, личностные качества. Особое значение в условиях информационного общества приобретает педагогическое лидерство. Оно является залогом создания определенной интеллектуальной среды в процессе обучения как центра личностного и профессионального развития студенческой молодежи.

*Ключевые слова:* педагогическое мастерство, педагогическое лидерство, информационное общество.

Reznick S.N.

### **PEDAGOGICAL SKILL OF TEACHERS IN THE INFORMATION SOCIETY**

The article analyzes the pedagogical skills of the teacher in the information society. It is proved that the pedagogical skills of the teacher includes a number of requirements, which can be divided into groups: professionalism, motivation and willpower, communication and personal qualities. Of particular importance in the information society acquires pedagogical leadership. It is the key to creating a certain intellectual environment in the learning process as the center of personal and professional development of students.

*Keywords:* pedagogical skills, pedagogical leadership, information society.

*Стаття надійшла до редакції 10.04.15*

**УДК 378:808.5**

*Ріпко І.В., Середа Н.В.  
Україна, м. Харків*

## **РОЛЬ ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ ВИКЛАДАЧА**

**Постановка та актуальність проблеми.** Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки викладачів, можна стверджувати, що ще недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування у студентів мовленнєвої компетентності. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку в університетській освіті, об'єктивної оцінки пропонованих технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки випускників вищої школи. Саме тому, як ніколи актуальним є пошук ефективних рішень у сфері формування професійної мовленнєвої культури майбутніх викладачів вищої школи, вдосконалення механізмів мовленнєвої підготовки студентів.

Серед причин, що визначають актуальність зазначеної проблеми, слід віднести й соціальні, політичні, економічні чинники в країні та у ВНЗ України. Адже становлення України як демократичної держави, відмова від тоталітарних методів управління, інтеграція у світове співтовариство передбачають орієнтацію на особистість, на розвиток духовної та інтелектуальної культури суспільства. Вказані процеси обумовлюють пріоритетні напрями розвитку науки і освіти, серед яких вагоме місце посідає підготовка педагогічних кадрів, які повинні досконало володіти професійною мовленнєвою діяльністю.

**Аналіз попередніх досліджень.** У проблематиці, яка стосується характеристики і взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку професійного мовлення у студента, визначальними є погляди

Л.Виготського, І.Зимньої, І.Зязюна, О.Киричука, А.Капської, О.Леонтєва, Л.Нечепоренко, Г.Сагач, В.Семиченко, Н.Тарасевич, які вказують на об'єктивну потребу й можливість формування цього важливого компонента педагогічної майстерності. Провідні дефініції з проблеми мовленнєвої діяльності психологів вивчали О.Біляєв, М. Ілляш, Б.Головін, Л.Струганець, В.Русанівський, Г.Винокур, Л.Савенкова. Мовленнєве спілкування досліджено у працях Г.Андрєєвої, В. Кан-Калика, А.Коротасєвої, Т.Тамбовцевої, С.Шейна та Г.Ковальова.

Професійне мовлення викладача – це складова професійної компетентності практичного психолога, яка охоплює такі структурні компоненти: мовленнєві знання, знання характеристик професійно-оптимального висловлювання, культура мовлення, мовленнєві вміння та навички, які пов'язані з перцептивно-рефлексивними, емпатійними й комунікативними здібностями, активним слуханням, і функціонування яких відбувається на трьох рівнях: пізнавальному, поведінковому та емоційному.

**Мета статті** полягає у аналізі інтонаційної виразності мовлення як значущої складової професійної компетентності викладача вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Професійне мовлення перебуває у діалектичному зв'язку з мовою, але, водночас, ці поняття незалежні одне від одного. Мова – об'єктивно існуюча, історично усталена система звуків, лексики, правил словотворення і словозміни, побудови речень і тексту, якими користуються її носії для висловлювання думок, передачі почуттів. Мовознавці для розмежування понять „мова” і „мовлення” в основному використовують таке: мова – психічне, соціальне, системне явище, а мовлення – психофізичне, індивідуальне, асистемне.

Усне літературне професійне мовлення викладача – це різновид розмовно-літературного мовлення, яке близьке до писемного. Усне мовлення відрізняється від писемного тим, що воно має специфічний арсенал засобів для передачі думок і почуттів. Слово майже завжди супроводжується інтонацією, мімікою і жестикуляцією. Жести, міміка, інтонація виконують дуже важливу функцію: через них той, хто говорить, передає своє відношення до предмету мовлення, через них інколи він сповіщає слухачам те, що не можливо передати одним тільки словом, те, що спеціалісти сценічного мистецтва називають «підтекстом», чи мовною інтонацією [1].

Отже, перша відмінність усного мовлення від писемного – це емоційний підтекст, інтонація. Інтонація дозволяє нам повно і яскраво висловлюватись поряд зі словом, замість слова, всупереч слову. За

допомогою інтонації у тексті вносяться різні смислові та емоційні відтінки. Фраза, проказана «перехідною інтонацією», здається непереконливою та малозначущою. Правдивість, природність інтонації забезпечить викладачу можливість не тільки щось сказати, викласти, але й бути почутим.

Інтонаційна виразність мовлення – це професійно значима характеристика мовлення викладача. Її розвиток повинен бути невід’ємною частиною процесу його професійної підготовки до реалізації мовленнєвої діяльності.

Під інтонаційною виразністю мовлення розуміють висловлення почуттів та емоцій за допомогою голосу. Водночас підкреслимо, що інтонація мовлення є його важливою складовою частиною (структурним компонентом), носієм семантичних значень та засобом прояву і передачі емоційно-експресивного характеру висловлювання.

Отже, інтонація – складне структурне утворення, елементами якого є мелодика мовлення, фразовий та логічний наголос, темп та інтенсивність мовлення, тембр голосу [2].

Спеціалісти виділяють такі основні функції інтонації у мовленнєвому спілкуванні: конструктивна, рекогнітивна, дистинктивна.

Розглянемо складники інтонації. Так, мелодика – це зміна висоти тону голосу протягом висловлювання. Мелодика виступає головним компонентом інтонації.

Логічний наголос – виділення за допомогою інтонаційних засобів якого-небудь слова у висловлюванні, яке той, хто говорить, розглядає як найбільш важливе. У зв’язку зі сказаним треба вести мову про інтонаційний центр висловлювання, тобто такий склад чи слово, на якому проходить комунікативно значуща зміна висоти тону голосу.

Темп мовлення – швидкість вимови елементів мовлення (звуків, складів, слів). Для характеристики темпу на практиці використовують такий показник, як кількість звуків (складів, слів), що вимовляються за одиницю часу.

З темпом педагогічного мовлення пов’язане раціональне використання пауз. Паузи у мовленні визначаються як тимчасові зупинки у його звучанні. Якщо викладач уміло використовує логічні, психологічні паузи під час викладу матеріалу, його мовлення стає логічним, ясним, чітким, виразним. Водночас активізується розумова діяльність студентів.

Результати наукових досліджень переконують, що передаючи найтонші нюанси психічного і фізичного стану того, хто говорить, інтонація робить промовлене слово дієвим засобом впливу на аудиторію.



Успішність виконання емоційних інтонацій обумовлена особистісними особливостями викладача. Це тип мислення, добросовісність, емоційна стабільність, високий контроль поведінки, впевненість у своїх силах, життєрадісність, активність, незалежність і самостійність, конформізм.

Найбільш загальними ознаками емоційного забарвлення мовлення викладача, які оцінюються слухачами, є: рішучість, мажорність, суворість, вимогливість, фальшивість, байдужість, офіційність, тривожність інтонаційного тону мовлення.

Отже, інтонаційна виразність усного мовлення викладача – це вміння використовувати різні види наголосу, враховувати темп мовлення, робити паузи, змінювати висоту тону.

Розглянемо більш детально усі компоненти інтонаційної виразності.

Наголос – це основний елемент інтонації, який пов'язаний з виділенням складу у слові або слова у реченні, фразі. Вирізняють наступні основні види наголосу – словесний, логічний, синтагматичний, фразовий.

Словесний наголос служить для фонетичного об'єднання слова. Виділення одного із складів відбувається трьома способами: підвищенням тону, посиленням голосу, збільшенням тривалості звучання. Відповідно до цього розрізняють наголос – тонічний, динамічний, кількісний. В українській мові основним фонетичним засобом є посилення м'язової напруженості, а кількісний елемент і довгота відіграють допоміжну роль. Системність у наголошуванні українських слів існує і виявляється в об'єднанні певних груп слів одним правилом. У ряді випадків слова можуть мати подвійне наголошування, яке допускає літературна норма і фіксують лексикографічні праці. Існування таких груп слів вказує на те, що в галузі наголошення весь час відбуваються живі й активні процеси, що ведуть до витіснення одних наголосів іншими, до виділення одного основного наголосу і закріплення за іншим якихось семантичних, стилістичних або навіть слотвірних функцій. З погляду звичайного літературного усного мовлення паралельні наголоси можна не розглядати як негативне явище, однак у разі усного монологічного мовлення чергування паралельних наголосів справляє враження неохайності мовлення і вибір одного основного наголосу є природним і абсолютно необхідним.

Наголос, пов'язаний з виділенням у реченні слова, яке несе особливе смислове навантаження, називають логічним. Від логічних наголосів (основних і побіжних) залежить логічна виразність

висловлювання. Змінюючи логічний наголос, можна надавати висловлюванню різних смислових відтінків, напр.: Сьогодні у нас лекція, або *Сьогодні у нас лекція*; або Сьогодні у нас лекція.

Інтонаційне виділення слів підвищує ступінь їх короточасного запам'ятовування. Якщо викладач чітко робить логічний наголос, то студент легко визначає ключеві слова та слідкує за логікою думки. Цього не буває коли слова, які несуть головну інформацію, не виділяються.

Логічний наголос у мові викладача допомагає студентам орієнтуватися в інформації, відділяти важливе від неважливого.

Варіантом логічного наголосу вважають емоційний наголос (емоційно-експресивний, виражальний), який робить виділене слово емоційно насиченим. Найчастіше він виражається подовженням наголошеного голосного (деколи приголосного) звука і передається на письмі повторенням тих самих букв, напр.: *Вона ду-у-уже симпатична! Розу-у-умний!*

Як правило, при введенні нових термінів логічний наголос падає на ці терміни, при описі наукових явищ логічно виділеними виявляються слова, що вказують на їх ознаки; при навчанні використанню отриманих знань на практиці логічно виділеними опиняються найчастіше дієслова та доповнення.

Логічний наголос може бути висхідним і низхідним. Низхідний сильніше в порівнянні з висхідним.

Одна з інтонаційних помилок – перевантаження фраз логічними наголосами. В результаті слова виявляються однаковими за ступенем смислової важливості, що ускладнює сприйняття сенсу в цілому. Тому, готуючись до лекції, треба намітити партитуру лекції, визначити слова, що несуть основне смислове навантаження (як правило, одне слово в мовному такті і у фразі, причому фразовий наголос сильніше тактового). У цьому може допомогти така вправа: слова, що не несуть основне смислове навантаження, вимовляєте пошепки. Це переконає в правильності розстановки логічного наголосу. Якщо промовлені голосно слова допомагають виявити логіку і динаміку тексту, значить, ви вірно розставили наголос.

Ступінь вираження смислових і стилістичних відтінків залежить від синтагматичного та фразового наголосу, який виділяють у межах синтагми, фрази. Ритмічно-інтонаційну та смислову єдність усного мовлення, що складається з одного чи кількох слів, називають синтагмою. Синтагма створюється мелодикою, темпом, паузами, наголосом. За допомогою пауз фраза поділяється на синтагми. Поділ речення на синтагми збігається з частиною мовного потоку, яка вимовляється одним

напором видихуваного повітря, без пауз. Синтагматичний наголос здебільшого падає на останнє слово синтагми, напр.: *Я добре знаю, / що твої спортивні успіхи великі / і ти скоро завоюєш титул чемпіона.*

Близьким до синтагматичного є фразовий наголос. В емоційно нейтральному мовленні він стоїть на останньому слові фрази як основній одиниці мовлення, що часто відповідає реченню, напр.: *Я прийду пізніше.*

Існують певні правила логічного виділення слів у фразі:

1. Підмет і присудок (у непоширеному реченні – один з головних членів), напр.: *Сонце заходить, гори чорніють, пташечка тихне, поле німіє, радіють люди, що одпочинуть, і я радію...* (Т. Шевченко).

2. Протиставлення (явне або приховане), зіставлення, напр.: *Не шукай правди в інших, коли в тебе її немає* (Нар. творчість); *Важливим є не процес виконання роботи чи обсяг затрачених зусиль, а вклад в успіх в цілому.*

3. Нове поняття (стрижень інформації), напр.: *Запрошено відомих науковців. Побудували новий храм.*

4. Останнє слово у багатослівному понятті, напр.: *Львівський національний університет імені Івана Франка.*

5. Слова у функції порівняння, напр.: *Роботу в сучасному банку можна швидше за все порівняти з греблею, ніж зі спринтом.*

6. Повтори (частіше наголошується друге слово, рідше – перше), напр.: *Але ж він це знав, він знав це!*

7. Іменник в родовому відмінку, якщо разом з іншим іменником він виражає одне поняття, напр.: *єдність протилежностей, культура поведінки.*

8. Звертання, що стоїть на початку фрази, напр.: *Шановний колего, смію Вас запевнити...*

9. Постпозитивні означення, тобто ті, які стоять після іменника, напр.: *Рішення ефективні, зміни швидкі – це умови успіху. Бажання досягти мети, здатність повірити у свої сили – важливі риси для конкурентоздатного працівника.*

10. Прислівник, якщо він пояснює дієслово, напр.: *Фірма самостійно планує свою діяльність.*

11. Пояснювальне слово (чи слова) при дієслові. Саме дієслово, як правило, не наголошується, напр.: *Ми стежимо за змінами.*

12. Слова, що передають перелік. З двох однорідних членів речення – іменників, дієслів, прислівників – сильніше наголошується другий, з двох прикметників у ролі означення – перший, напр.: *Ми вітаємо і всіляко підтримуємо атмосферу довіри.*

Фразовий наголос не тотожний логічному. Відмінність насамперед полягає в тому, що перший керується законами граматичної логіки, а другий залежить від ситуації мовлення, тобто викладач вільно переміщає його в межах фрази (речення) з одного слова на інше, надаючи йому смислової ваги.

**Темпом мовлення** називають швидкість, з якою промовляється текст. Це також необхідна частина сприйняття промови. Темп мовлення разом із наголошуваністю та мелодією організовують усне мовлення. Він виявляється в інтонуванні як окремого слова, так і групи слів. Наприклад, наголошені склади в слові вимовляються повільніше, а ненаголошені – дещо швидше.

Помилка молодих викладачів полягає в тому, що, не володіючи основами мовлення і заперечуючи попередню культуру мовлення, вони намагаються сформувати новий стиль, стиль невпинного багатоговоріння. Якщо оратор передає сьогоденний текст, то промова може викладатись у форсованому темпі. Але сучасній людині, яка занурена у занадто швидкий темп буття, навпаки, рекомендується говорити повільніше. Звичайно ж погано, коли темп надмірно повільний. В першому випадку студенти просто не встигають зрозуміти, про що говорить викладач. В другому – вони з нетерпінням чекають, коли вже викладач продовжить пояснення матеріалу. Отже, починаючому викладачу рекомендується шукати золоті середини. Через відсутність комунікативних навичок у мовленні викладача іноді виникають непотрібні паузи і розриви. Може увійти в дурну звичку заповнювати їх звуками «е-е-е». Другою негативною манерою може бути заповнення пауз словами-паразитами чи навіть цілими фразами. Викладачі можуть не усвідомлювати недоліків в своєму мовленні до тих пір поки їм на це не вкажуть. Але, як тільки викладач починає уважно слідкувати за собою, кількість слів-паразитів зменшується.

Враховуючи особливості темпу мовлення, необхідно пам'ятати, що складну частину матеріалу лектор повинен викладати уповільненим темпом. Обов'язково уповільнювати мовлення, коли потрібно сформулювати той чи інший висновок – визначення, правило, принцип, закон. Темп значною мірою залежить від раціональності пауз.

Інтонаційна пауза – це перерва у промові, вона виступає як засіб розподілення мови.

Пауза виконує логіко-граматичні та інтонаційно-конструюючі функції. Вважають, що вона є виразником розуму і сигналом почуттів (психологічна пауза). На письмі паузи позначають різними розділовими

знаками, кожен з яких передає різну тривалість «мовчання» (кома, тире, крапка, три крапки тощо).

За допомогою паузи ми розділяємо мовний потік на більш дрібні складові: текст – на абзаци, абзац – на фрази, фрази – на синтагми. Використання таких пауз в усному мовленні пов'язано з логіко-смысловим поділенням мови, та прогнозується самим ходом мови. Граматичні паузи можуть бути реальними і нереальними.

Граматичні реальні паузи по своїй тривалості можуть бути короткими, середніми | і тривалими ||. Тривалі паузи необхідні в кінці речень, абзаців, тексту. Середні і короткі – всередині фраз для поділу на мовні такти. Граматичні реальні паузи чітко «чуються» у промові викладача при поясненні наукових явищ і фактів, закономірностей їх прояву, тлумаченні значень термінів.

Тривала пауза – ефективний засіб виділення головного, з її допомогою викладач вводить нове поняття.

Граматичні нереальні паузи або паузи хезитації виникають в усному мовленні в місцях, не призначених для розділення. У літературі зустрічаються й інші визначення: «пауза нерішучості», «пауза роздуму», «пауза обмірковування», які так і не отримали широкого розповсюдження. Паузи хезитації можуть бути незаповненими і заповненими. Незаповнена пауза хезитації утворює перерву в звучанні. До заповнених же пауз хезитації можна віднести вокалізації ([e-e], [m-m], [γm]); затяжки звуків; порожні вступні слова, вирази, займенники, прислівники, які часто називають словами-паразитами або порожніми словами («так сказати», «значить», «ну», «це», «ось», «цей», «ніби», «якось», «там» й ін.); вставні фрази лектора – коментарі, звернені до адресата або самому собі, що забезпечують безперервний контакт із аудиторією («як ви знаєте», «бачте», «розумієте» й ін.); ненавмисні повтори, в тому числі частковий повтор («я хотіла ла»), повний повтор слова («він купив купив новий блокнот»), і навіть повтор цілого словосполучення («це було на літніх канікулах на літніх канікулах в селі»); невербальні паузи коливання – покашлювання, зітхання, сміх, цокіт; самопереривання, в тому числі рестарт – повторні початки і фальстарту – невдалі початки; незакінчені висловлювання, в яких сенс, необхідний для комунікації, неможливо витягнути ні з контексту, ні з ситуації, ні з фонових знань мовців.

Загальноновизнаним зараз вважається той факт, що паузи хезитації виникають у разі наявності в мовленні певних складнощів в плануванні поточного висловлювання – чим більше цих складнощів, тим ймовірніше поява паузи хезитації і тим більше її тривалість. Однак ставлення до пауз хезитації у лінгвістів неоднозначне. На думку першого паузолога С.У.

Коннора, паузи можуть сказати про людину не менше, аніж його слова. Звичайна тривалість пауз – від однієї п'ятої, до цілої секунди, а в розмові на них йде 40-50% часу. Деякі вчені говорять про негативний вплив пауз коливання, посилаючись на те, що вони відволікають від змісту, ускладнюють розуміння, стомлюють і дратують слухача, що в кінцевому рахунку може стати причиною комунікативних невдач. У сфері ділового спілкування мова, перенасичена паузами коливання, може свідчити про невпевненість і низький рівень професіоналізму мовця. З іншого боку, якщо для слухача паузи можуть утруднити процес сприйняття інформації, то для викладача паузи виконують вельми важливу функцію: підшукати потрібне слово, «зібратися з думками». В. Д. Девкин відзначає, що навіть «слова-паразити, всілякі не насичені змістом елементи не можна беззастережно вважати надлишковими. Вони надлишкові для слухача, але необхідні для викладача, щоб йому заповнити паузу неувважності чи розгубленості».

Семантично спустошені елементи служать своєрідними наповнювачами інтонаційної та ритмічної структур. З цієї точки зору так звані слова-паразити можуть виконувати функцію слів-зв'язок або слів-заповнювачів, які «розвантажують» мову. На захист хезитаційних пауз треба сказати, що вони виконують функції орієнтування. Саме моменти коливання викладача, (які багатьма лінгвістами оцінюються як «огріхи», що порушують милозвучність мови і тому заслуговують на викорінення як свідчення низької мовної культури мовця), допомагають слухачеві орієнтуватися в потоці мовлення і декодувати почуте. Крім того, мова, позбавлена хезитаційних пауз, не зовсім типова для сучасного носія усного мовлення. А в деяких мовах паузи є необхідним елементом у передачі інформації. Так, в англійській мові хезитаційне розділення відображає творчий характер спонтанної мови. Коли людина думає про те, *що* вона говорить, а не про те, *як* вона говорить, виникає більше вокалізованих пауз. Використання вокалізованих пауз – це широко прийнятий спосіб наукової мови в цілому ряді навчальних закладів Англії, зокрема в Оксфорді та Кембриджі. У мовленні людей, які закінчили ці університети, зазначені паузи не тільки не уникаються, а й навіть сприймаються як прояв стриманості, скромності і глибокодумності.

Таким чином, в спонтанній мові з її непередготовленістю і творчим характером паузи хезитації допомагають мовцеві вибрати слова, спланувати висловлювання, позначити додавання, виправлення і повернення. Повна відсутність пауз хезитації може характеризувати, швидше, штучну мову, ніж спонтанну, а їх дуже велика кількість ускладнює комунікацію. Тому тут теж треба триматися золоті середини.

Хезитаційну паузу викладач може використовувати і навмисно – як риторичний прийом, для пожвавлення мови, надання їй природності. У педагогічній мові нерідко виникає така пауза, коли викладач задумався, як йому краще сказати, які прийоми пояснення використовувати, адже лекція – це не тільки підготовлена промова викладача, це ще й імпровізація: викладач іноді вимушений перебудуватися на ходу, враховуючи умови зміни спілкування. Як риторичний прийом у мовленні викладача може використовуватися вичікувальна пауза. Така пауза – прийом залучення студентів в активне мовне спілкування на семінарі. Вміло роблячи такі паузи, викладач дає можливість студентам або щось згадати, або осмислити отриману інформацію, вступити в діалог з викладачем, уявний або реальний. Все це полегшує процес сприйняття та осмислення. Така пауза супроводжується особливою мімікою, «інтригуючим поглядом». Слово, що передує вичікувальній паузі, вимовляється як би з хвилеподібною мелодикою, часто в уповільненому темпі. Студенти таку паузу добре вгадують по мелодиці попереднього слова і по невербальних засобах (міміка, жести), які використовує викладач. Така пауза – сигнал для них про «право» на репліки. Паузу можна використовувати як риторичний прийом залучення уваги на самому початку заняття або лекції. навмисно затягнуте мовчання безвідмовно приковує увагу і викликає інтерес. Все це може забезпечити комунікативну ефективність викладання, тому позбуватися від хезитації також безглуздо, як і позбавлятися від здатності мислити [3].

Промовляння фрази супроводжує висота тону, яка допомагає правильно інтонувати її і відповідно позначати на письмі за допомогою розділових знаків. Наприклад, закінчення думки графічно позначається крапкою, а в усному мовленні – пониженням тону; внутрішній (інтелектуально-психологічний) процес піднесення передають на письмі знаком оклику, в усному мовленні – значним підвищенням тону тощо. Різною є тональність початку, середини та кінця речення (фрази), вставних слів (словосполучень, речень), однорідних членів речення. З увагою на зміст та структуру українського речення розрізняють сім інтонаційних конструкцій, зокрема, інтонація завершеності/незавершеності, питання, заперечення, зіставлення, перелічення тощо.

**Висновок.** Наприкінці, коли вже дано визначення інтонаційної виразності та всіх її компонентів, дуже ясно вимальовується її роль і місце в педагогічній діяльності викладача. Так про це пишуть О.Г. Романовський та Н.В. Серeda у посібнику «Риторика»: «Інтонаційна виразність разом з фіксацією логічних і змістовно важливих відрізків тексту демонструє багатство особистості, її інтелектуальну

підготовленість, здатність співвідноситися у слові з аудиторією, для якої промова оратора стає насолодою» [4]. Це позиція сучасних педагогів-науковців. Але вивченню інтонаційних засобів, їх ролі, ще з античних часів надавалося велике значення. Так Аристотель у своїй «Риторичі» наставляв: «Тож недостатньо мати, що говорити, але необхідно знати, як треба говорити, і це допомагає висловлюванню зробити належне враження. Справа тут в голосі, тобто як ним користуватися для відбиття будь якої пристрасті, коли гучним, коли тихим, коли середнім, та висотою голосу, коли високим, коли низьким, коли середнім...» [5].

Це залишається актуальним і для сучасної риторики, особливо для риторики педагога: ефект діяльності викладача обумовлений не тільки його предметною та методичною грамотністю, але й його мовною культурою, зокрема, його вмінням володіти інтонацією рідної мови. Оскільки слухачі сприймають зміст висловлювань викладача через його інтонаційну манеру, для нього важливо осмислити виразне значення окремих інтонаційних одиниць і цілісних інтонаційних стилів, з тим щоб навчитися навмисно викликати звучанням своєї промови потрібну емоційну і вольову реакцію, використовуючи інтонаційну виразність. Для розвитку цього вміння необхідна глибока лінгвістична і риторична підготовка: знайомство з інтонаційною системою мови, інтонаційними особливостями педагогічного мовлення, а також оволодіння різноманітними інтонаційними прийомами впливу, в тому числі інтонаційною виразністю.

Як ми можемо бачити, інтонаційна виразність займає значне місце в мовленні педагога. Кожен викладач повинен прагнути досягнення інтонаційної виразності свого усного професійного мовлення; усвідомлення індивідуальних інтонаційних особливостей своєї промови; стимулювання індивідуального інтонаційного стилю.

**Список літератури:** 1. Основні норми усного професійного мовлення: навчальні матеріали онлайн (pidruchniki website) 2010-2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/1740071247602/dokumentoznavstvo/kultura\\_usnogo\\_profesiyного\\_movlennya1](http://pidruchniki.com/1740071247602/dokumentoznavstvo/kultura_usnogo_profesiyного_movlennya1). 2. Филиппова О.В. Профессиональная речь учителя. Интонация: учеб. пособ. / О.В. Филиппова. – М.:ФЛИНТА, 2012. – 2-е изд. стер. – 192 с. 3. Белицкая А.А. О роли хезитационных пауз в спонтанной речи / А.А. Белицкая // Филология и литературоведение. – 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philology.snauka.ru/2014/02/697> 4. Риторика: навчально-методичний посібник / О.Г. Романовський, Н.В.Середа, О.В.Квасник та ін. – Харків:



НТУ «ХПІ», 2008. – 159 с. 5. Ораторы Греции: сборник / Сост. М.Л. Гаспаров. – М.: Художественная литература, 1985. – 495 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Osnovni normy usnoho profesiinoho movlennia: navchalni materialy onlain (pidruchniki website) 2010-2014. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://pidruchniki.com/1740071247602/dokumentoznavstvo/kultura\\_usnogo\\_pr\\_ofesiynogo\\_movlennya1](http://pidruchniki.com/1740071247602/dokumentoznavstvo/kultura_usnogo_pr_ofesiynogo_movlennya1). 2. Filippova O.V. Professionalnaya rech uchitelya. Intonatsiya: ucheb. posob. / O.V. Filippova. – М.: FLINTA, 2012. – 2-е изд. стер. – 192 с. 3. Belitskaya A.A. O roli hezitatsionnyih pazv v spontannoy rechi / A.A. Belitskaya // Filologiya i literaturovedenie. – 2014. – № 2. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://philology.snauka.ru/2014/02/697> 4. Rytoryka: navchalno-metodychni posibnyk / O.H. Romanovskiy, N.V.Sereda, O.V.Kvasnyk ta in. – Kharkiv: NTU «KhPI», 2008. – 159 s. 5. Oratoryi Gretsii: sbornik / Sost. M.L. Gasparov. – М.: Hudozhestvennaya literatura, 1985. – 495 s.

Ріпко І.В., Середя Н.В.

### **РОЛЬ ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ ВИКЛАДАЧА**

У статті розглядається проблема професійного педагогічного мовлення, розвиток інтонаційної виразності мовлення як значущої складової професійної компетентності викладача вищої школи. Розкрито структуру інтонації, елементами якої є мелодика мовлення, фразовий та логічний наголос, темп та інтенсивність мовлення.

*Ключові слова:* мовлення, педагогічне мовлення, інтонація, інтонаційна виразність мовлення, наголос, темп, пауза.

Репко И.В., Середя Н.В.

### **РОЛЬ ИНТОНАЦИОННОЙ ВИРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

В статье рассматривается проблема профессиональной педагогической речи, развитие интонационной выразительности речи как значимой составляющей профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Раскрыта структура интонации, элементами которой являются мелодика речи, фразовые и логические ударения, темп и интенсивность речи.

*Ключевые слова:* речь, педагогическая речь, интонация, интонационная выразительность речи, ударение, темп, пауза.

Ripko I., Sereda N.

## **ROLE OF TONAL EXPRESSIVENESS IN TEACHER PROFESSIONAL SPEECH**

The problem of professional pedagogical speech, the development of speech intonation expression as a significant part of professional competence of high school teacher are analyzed. Structure tone, featuring an melody of speech, phrase and logical accents, tempo and intensity of speech is exposed.

*Keywords:* speech, teacher speech, tone, intonation expressive of speech, emphasis, pace, pause.

*Стаття надійшла до редакції .03.2015*

**УДК 378.013:42.316**

*Sereda N.A.,  
м. Мелітополь, Україна*

## **ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК АКМЕКРИТЕРІЙ ЛЮДИНОМІРНОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА**

*Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.* Новий, властивий для XXI століття смисл універсуму – це людина у розмаїтті виявів життєтворчості. Ключовим питанням в педагогічній освіті стає людиноцетризм, який зумовлює пошуки ефективних шляхів актуалізації її гуманітарної, екологічної і педагогічної адекватності. У доповіді ЮНЕСКО з “Моніторингу освіти для всіх” (2008р.) забезпечення єдиних умов для успішного професійного зростання педагогів проголошено пріоритетною кадровою політикою. Світові освітні тенденції знаходять відбиття у змісті “Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”, Державної національної програми “Освіта-XXI ст.”, Концепції розвитку післядипломної освіти України, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір (2004 р.), Закону України “Про вищу освіту”(2014 р.)

Здатність бачити в іншому і собі унікальну цілісність, опановувати закони розвитку людини протягом життя, розуміти і вміти вести діалог з представниками різних соціальних груп, культур, конфесій, національностей, самостійно підтримувати універсальність індивідуально-творчого потенціалу і професійну готовність до трансформерних процесів стають змістом і результатом оновлення особистісно-

діяльнісних засад індивідуальної освітньої траєкторії людини протягом життя.

Яскравою властивістю постіндустріального суспільства є збільшення часу, який раніше називали “вільним”, адже розвинуте виробництво дедалі частіше використовує “безлюдні” технології. Важливим є те, що вільний час стає масовим надбанням, що викликає бурхливий розвиток гуманітарних галузей. У їхній багатоваріантності педагогіка залишає за собою визначальні позиції, адже її людиною і культуротворча функції зумовлюють суб’єктивні і об’єктивні смисли опанування людиною засобів самозбереження, самотворення і самопред’явлення світу протягом життя. Основною відповіддю на ці соціально-культурні очікування є особистісне зростання, що актуалізує якісно новий рівень наукової рефлексії гуманітарної сутності освітнього середовища майбутнього педагога, зокрема - його людиномірності.

*Аналіз останніх наукових публікацій.* Питання розвитку людини низує всю історію соціально-гуманітарного знання. У сучасному соціогуманітарному знанні сформовано достатню наукову базу для вивчення питань розвитку особистості в освітньому середовищі професійної педагогічної підготовки. Зокрема це праці, в яких розкриваються положення соціогуманітарного знання про теоретико-методичні основи становлення особистості: у філософських концепціях щодо соціокультурної місії постмодернізму, ідеях гуманізації освіти (О.Асмолов, Г.Балл, І.Бех, В.Біблер, М.Каган, О.Бондаревська, Н.Бордовська, В.Зиченко, В.Сластьонін, Б.Гершунський, В.Загвязинський, М.Мамардашвілі); у філософії освіти (В.Андрущенко, В.Бех, І.Зязюн, С.Клепко, В.Луговий, В.Огнев’юк, В.Романенко та ін.); у педагогіці й теорії та методиці професійної освіти (В.Борисов, Л.Вовк, Н.Гузій, Н.Ничкало, О.Отіч, В.Паламарчук, Н.Протасова, О.Шпак, О.Романовський, О.Сухомлинська, Л.Сущенко та ін.). Проте, вивчення продуктів наукової рефлексії проблем забезпечення людиномірності соціокультурного середовища педагога уможливило висновки про недостатність висвітлення концептуальних ідей про: людинотворчу сутність та гуманітарні ефекти професійної освіти педагога; мотивацію, зміст, специфіку індивідуалізації його професійно-освітнього маршруту – тобто ключових питань, які обумовлюють людиномірність освітнього супроводу особистісного зростання.

*Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів.* Беручи до уваги філософсько-методологічні, психолого-педагогічні, орієнтири зазначених досліджень, маємо наголосити на позиції, про те, що освіта на кожній своїй фазі змінює сутнісні властивості й на ранніх етапах професіоналізації

характеризується передаванням досвіду певного різновиду культурної практики як регульованого соціумом процесу його трансляції, з набуттям соціальної зрілості неперервна професійна освіта набуває суб'єктно-особистісного значення, відбувається прилучення людини до досвіду – сприйняття і внутрішнє опрацювання цінностей професійної культури та створення нових культурних фактів, як продукту набуття професіоналізму. Проте, отримання цього соціо-особистісно-діяльнісного результату в системі неперервної педагогічної освіти гальмується відсутністю теоретико-методичного рівня вивчення феномену особистісного зростання як акмеєкритерію людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога. Зазначена проблема актуалізує вирішення низки протиріч серед яких суперечність між потребою особистості в реалізації високо вмотивованої власної освітньо-професійної програми та відсутністю відкритих, гнучких систем освіти, які передбачають особистісні й професійні досягнення на будь-якому етапі професіогенезу. Їх вирішення у площині наукової рефлексії зумовлює мету статті, яка полягає у висвітленні концептуальних ідей про особистісне зростання педагога як критерію людиномірності професіоналізму.

Поняття особистості презентує соціальну складову людського існування. Особистістю треба вважати людину, котра визначила і виявила себе серед інших, це міра взаємин людини з суспільством і реалізація себе в ньому, вимір її соціалізації, залучення до соціальних процесів, тобто її соціальна якість [1]. Метасистемна категорія розвитку особистості продукує системну категорію особистісного зростання.

Категорія “особистість” набагато глибша її “соціалізаторських” трактувань, утім в педагогічному контексті соціальні властивості стають визначальними. Підкреслюючи місце освітньої системи в епіцентрі впливів на соціально-культурні процеси, В. Луговий акцентує увагу на поєднанні загальносоціумного та індивідуально-особистісного зростання як запоруки удосконалення суспільства [2]. Наявність феномену особистісного зростання людини ми обґрунтовуємо концепцією регуляції соціальної поведінки В. Ядова, за якою диспозиції особистості, тобто її готовність до поведінки у конкретній соціальній ситуації, є ієрархічно організованою системою [3]. Визначальною геномною характеристикою особистісного зростання педагога виступає досвід, у якому сконцентрована соціально-культурна сутність педагогіки як виду соціальної практики.

Від сутнісних ознак запрограмованого природного розвитку особистісне зростання вирізняється реінтеграційною природою – з одного боку воно є соціально зумовленим, адже людина виходить за власні межі,

впливаючи своїм досвідом на соціум, оточення, з іншого – незапрограмованим, адже виявляється у результаті перетворень людини через оволодіння символами культури людства, системним професійним досвідом, що й спричинює потребу педагогічного супроводу моделювання або впливу на зазначений процес.

Пропонована концептуальна ідея про особистісне зростання педагога як акмекритерій людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога спрямована на педагогічне вирішення цієї проблеми та ґрунтується на постнекласичній моделі наукового пізнання, в якій нелінійні когнітивні процедури уможливають використання різноманітних близьких за змістом “зростання” понять з інших наук, але водночас, заперечують перспективу теоретичного перенесення точних визначень на неоднорядковий процес через іншу природу його носія. Тому, сутнісні педагогічні ознаки особистісного зростання майбутнього педагога відрізнятимуться від біологічних, філософських тлумачень, психологічних досліджень названого феномену, які в основному сконцентровані на взаємозв'язках діалектичних смислів кількісного накопичення, концепціях формування потенціалу життєтворчості, професійного саморозвитку та психологічної підтримки.

У практично зорієнтованих науках, до яких належить акмеологія, особистісне зростання розглядається як процес самозміни людини в її активно-перетворювальній діяльності через індивідуальний досвід використання проблемних ситуацій для власного розвитку, що забезпечує досягнення свого акме на певному етапі дорослості. Процеси особистісного зростання пов'язані з індивідуальними надбаннями, досвідом і динамічними змінами особистості, саморозвитком творчої індивідуальності. Не зважаючи на бурхливий науковий інтерес до категоріальних аспектів “суб'єкта”, проблема професійного розвитку особистості у площині психологічного поняття “особистісне зростання” ще недостатньо вивчена і не сформований його відповідний критерій.

У педагогіці застосування поняття “зростання” пояснюється розвитком нелінійного мислення, одним з виявів якого є метафоричність, яка до сьогодні не усвідомлювалась як особлива гностична характеристика наукової рефлексії, а зазначеному поняттю не надавалось категоріального статусу, адже не був розвинутий його педагогічний зміст. Метафоричність, нелінійність викладу пов'язана з креативною активізацією холістичних властивостей мови, прагненням підкреслити багатозначність і багаторівневість смислу, вкладеного у текст, бажанням ініціювати нелінійні зворотні зв'язки між пошуком істини і переосмисленням проблеми. Водночас, метафоричне використання термінів може стати джерелом нерозуміння, інтелектуальних помилок. У професійній педагогіці саме метафоричність залишає використання терміну “зростання” з ознаками стандартного “асоціативного” розуміння як кількісного збільшення, що й зумовлює необхідність аналізу

використання цього поняття, зокрема, його “геномного” призначення, яке розкриває педагогічну специфіку особистісної і гуманітарної реінтеграції в динамічній системі професіоналізації-трансфесіоналізації науково-педагогічного працівника.

З огляду на сказане вище, акцентуємо та тому, що педагогічна сутність феномену особистісного зростання не має чіткого визначення. З усім смисловим багатством, методологічне наповнення, науково-методична функціональність педагогічного поняття “особистісне зростання” у різних особистісно-діяльнісних словосполученнях залишаються найменш дослідженими у вітчизняній психолого-педагогічній проблематиці освіти дорослих. Це, безперечно, порушує цілісність і повноту процесу професіоналізації-трансфесіоналізації науково-педагогічного працівника і потребує з’ясування, тому звертаємо увагу на те, що у контексті досліджуваної проблеми провідні лексеми “зростання” (кількісне збільшення, накопичення, перетворення, набуття, досягнення, поєднання з кимось, чимось) об’єднані однією сутністю – реінтеграцією (поповнення, відновлення цілісності), яка зумовлює новоутворення творчо-еволюційної природи, що виявляються в професійній реальності.

У розробці концепту особистісного зростання як акмекритерію людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога необхідно виокремити його багатофункціональність – від функції причини до функції зміни. Сутність усіх змін, що відбуваються за людиною у різноманітних відносинах з середовищем і собою, визначає її духовна основа. Феномен накопичення індивідуальної гідності і соціальних досягнень є сутнісною людською ознакою, що детермінує еволюційні процеси роду людини за естетичними і етичними законами, чого немає у інших представників існуючого за законами природного відбору тваринного світу. Тому важливо звернути увагу на те, що особистісна дія накопичення не є самоціллю, а зумовлена прагненням до змін досвіду. Зміни – це комплексний і загальний психофізіологічний процес, у якому задіяний увесь організм людини, і доки нова інформація, що надходить від науково-педагогічної професії, не буде “примиреною” з якістю науковця і людини, то така зміна буде викликати острах, комплекси, розпач, тобто певні психічні деформації, які не сприяють особистісному зростанню. А утім саме науково-педагогічний працівник і його професія постійно взаємодіють в очікуванні взаємовпливів і взаємозмін.

Сучасне розуміння змінності в антропологічній філософії стверджує розкриття смислу самого буття, що вказує на рівень єдиного, цілісного буття людини як безперервну зміну. Тлумачення змінності як людського феномену є підґрунтям, що припускає розгляд особистісного зростання як акмекритерію людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога із розкриттям холістсько-емерджентного способу ціннісного опанування професійної дійсності як відношення, в якому

відбувається реінтеграція, тобто відтворюється “змінно-зберезувальна” процесуально-стадіальна еволюційна сутність соціалізацій-професіоналізації, адже відбувається не проста фіксація появи окремої нової ознаки, а нових структурно-сміслових утворень.

*Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок.*

Наукова рефлексія психолого-педагогічної літератури дозволила виокремити ідеї особистісного зростання і його проблематику: уявлення про розвиток як “саморух”; зону найближчого розвитку як простір особистісного просування і соціальної ситуації розвитку як джерела особистісного зростання; становлення суб’єкта життєдіяльності, життєтворчої активності тощо. Особистісне зростання є системно-процесуальним феноменом з низкою характеристик, які відкривають функціональну сутність досліджуваного феномену: цілісність – не зведення особистісного зростання до суми його частин; структурність – упорядкування зв’язку основних його складових із багатоплановими відношеннями особистості з професійною педагогічною реальністю; відкритість – взаємозв’язок середовища і особистісного зростання.

Сучасна гуманістика під впливом антропологем, праксіологем, ноосферологем і культурологем ХХІ століття демонструє соціокультурну потребу в полікультуровідповідному розумінні і тлумаченні професіоналізму, в якому мудрість, духовність, людяність, особистісно-професійна зрілість; продуктивність, раціональність, успіх; актуалізована освіченість і креативність; полілог, когерентність, толерантність виступають вимірами педагогічної якості особистісного зростання науково-педагогічного працівника. Таке акме-розуміння особистісного зростання розкриває наукові і освітньо-технологічні перспективи для імплементації його функцій у культурно-освітній простір педагогічної реальності, адже цей процес започатковується як соціальний, колективний, інтерпсихологічний та утворює методологічне підґрунтя для подальшої наукової рефлексії поняття професійного зростання педагога.

**Список літератури:** 1. Беляев И. А. Онтогенетические механизмы становления человеческой целостности: опыт системно-синергетического анализа / Игорь Александрович Беляев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – N 10, ч. 2. – С. 137-143. 2. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування. Тенденції розвитку : [монографія] / За заг.ред.акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с. 3. Ядов В. А. Гипотеза об иерархической структуре диспозиций личности и ее социальной обусловленности/В.А.Ядов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л. : Наука, 1979. – С. 19-26.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Belyaev Y. A. Ontohenetycheskye mekhanizmy stanovlenyya chelovecheskoy tselostnosti: opyt systemno-synerhetycheskoho analiza / Yhor' Aleksandrovych Belyaev // Vestnyk Orenburhskoho hosudarstvennoho unyversyteta. – 2006. – N 10, ch. 2. – S. 137-

143. 2. Luhovyy V.I. Pedagogichna osvita v Ukraini : struktura, funkcionuvannya. Tendentsiyi rozvytku : [monohrafiya] / Za zah.red.akad. O. H. Moroza. – K. : MAUP, 1994. – 196 s. 3. Yadov V. A. Hypoteza ob yerarkhicheskoy strukture dyspozytsyy lychnosty y ee sotsyal'noy obuslovlennosti/V.A.Yadov // Samorehulyatsyya y prohnozyrovanye sotsyal'noho povedenyua lychnosty. – L. : Nauka, 1979. – S. 19-26.

Сегеда Н.А.

### **ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ КАК АКМЕКРИТЕРИЙ ЧЕЛОВЕКОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.**

В статье актуализирована проблема взаимодействия человека и педагогической профессии с точки их взаимовлияний и последующих изменений. Интерпретация изменяемости как человеческого феномена является основанием для определения личностного роста в качестве акмекритерия человекомерности образовательной среды будущего педагога. Научная рефлексия психолого-педагогической литературы позволила выделить идеи личностного роста и его проблематику: представление о развитии как самодвижении; зоне ближайшего развития как пространстве личностного восхождения и социальной ситуации развития как источника личностного роста; становлении субъекта жизнедеятельности, его жизнотворческой активности.

*Ключевые слова:* личностный рост, целостность, открытость, стремление к изменениям опыта, реинтеграция, акмекритерий, человекомерная образовательная среда, профессионализация-транспрофессионализация.

Сегеда Н.А.

### **ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК АКМЕКРИТЕРІЙ ЛЮДИНОМІРНОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.**

У статті актуалізована проблема взаємодії людини і педагогічної професії з точки зору їх взаємовпливів і подальших змін. Тлумачення змінності як людського феномену є підґрунтям, що припускає розгляд особистісного зростання як акмекритерію людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога. Наукова рефлексія психолого-педагогічної літератури дозволила виокремити ідеї особистісного зростання і його проблематику: уявлення про розвиток як “саморух”; зону найближчого розвитку як простір особистісного просування і соціальної



ситуації розвитку як джерела особистісного зростання; становлення суб'єкта життєдіяльності, його життєтворчої активності:

*Ключові слова:* особистісне зростання, цілісність, відкритість, прагненням до змін досвіду, реінтеграція, акмекритерій, людино мірне освітнє середовище, професіоналізація-трансфесіоналізація

Segeda N.

## **PERSONAL IMPROVEMENT AS ACMECRITERION HUMAN MEASUREMENT THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE FUTURE TEACHER**

The article is updated the problem human effects and teaching professions in their interaction skills and subsequent changes Interpretation of changes as a human phenomenon is the basis that involves consideration of personal growth as akme criterion the humanity learning environment of the future teacher. Scientific reflection of psychological-pedagogical literature allowed to separate the idea of personal growth and its problematics: the idea of development as "samoruh"; zone of the nearest development as a space of personal advancement and social situations of development as a source of personal growth; the formation of the subject's life, his evolutionary activity

*Keywords:* personal growth, integrity, openness, willingness to change experiences, reintegration, akmecriterion, humanitarian learning environment, professionalisation- transfessionalisation

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378.147**

*Серєда І.В. ,  
Миколаїв ,Україна*

### **ПІДГОТОВКА ФІЛОЛОГІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

**Постановка проблеми.** Процес модернізації вищої філологічної освіти є важливою складовою розвитку суспільства, адже філологічна освіта виступає як потужний ресурс підвищення інтелектуального, морального та духовного потенціалу нації.

Сучасне суспільство вимагає переходу до нової стратегії свого розвитку на основі знань та високоефективних технологій. В.Кремень зазначає, що для того, щоб освіта відповідала сучасним цивілізаційним змінам, потрібно, насамперед, змінювати функції освітнього процесу,

орієнтуючи його на спонукання суб'єктів навчання до самостійного оволодіння новими знаннями та інформацією [3]. Основою технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в магістратурі є доцільне використання сучасних технологій: телекомунікаційних, інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, проектних та ін., які створюють умови для вільного доступу до інформації та ефективного формування професійних компетенцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічною наукою накопичено певний досвід із вивчення теорії та практики технологічного підходу в освіті. Він пов'язаний з фундаментальними та прикладними дослідженнями щодо розвитку та впровадження найбільш відомих і перспективних педагогічних технологій таких учених, як: В.Беспалько, М.Гриньова, В.Кларин, Н.Наволокова, О.Пехота, І.Підласий, Г.Селевко, Н.Шуркова та ін. Окремі технологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя-філолога досліджували О.Артеменко, Н.Волошина, О.Дуплійчук, Т.Семенюк, А.Ситченко, І.Соколова, В.Шуляр. Аналіз досліджень останніх років показує, що проблема підготовки магістрів-філологів у контексті технологічного підходу поки що не стала предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних учених. Лише невелика кількість зарубіжних та вітчизняних наукових праць присвячена проблемам підготовки магістрів філологічного напрямку: О. Зіноватна розглядає проблеми модернізації філологічної освіти магістерського рівня України у контексті адаптації американського досвіду; Г.П'ятакова порівнює особливості підготовки магістрів філології в Україні та Польщі; В.Базова розглядає підготовку викладачів іноземних мов в університетах Німеччини. **Темою** нашої статті є аналіз особливостей підготовки філологів магістерського рівня в контексті технологічного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо, насамперед, вихідні положення та етапи технологічного підходу у вітчизняній освіті. Термін "*технологія*" має грецьке походження і в перекладі означає "знання про майстерність". Поняття "педагогічна технологія" останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його різноманітні варіації — "педагогічна технологія", "технологія навчання", "освітні технології", "технології в навчанні", "технології в освіті" — широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Його використовують в різних значеннях: як синонім понять «методика» та «форма організації навчання», як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм, як сукупність і послідовність методів і процесів, які дозволяють одержати

запланований результат [1, с.78]. **Педагогічна технологія** включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана з застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга — з його організацією [4].

Протягом кількох десятиліть у світових наукових колах триває дискусія щодо визначення педагогічної технології. У 1979 р. Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала "офіційне" визначення педагогічної технології: *це комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань*. Хоча і воно, на нашу думку, не в повній мірі відображає сутність цієї педагогічної категорії. Аналіз сучасних досліджень дає можливість дати узагальнене визначення поняття **педагогічна технологія**: *це науково обгрунтована системна модель діяльності вчителя або викладача, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми*.

Розвиток педагогічної технології у світовому освітньому просторі науковці умовно поділяють на етапи, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції. Ми цілком поділяємо погляд О.М.Пехоти, яка у своїх дослідженнях виділяє *3 етапи* розвитку технологічного підходу в освіті і визначає такі його провідні тенденції.

Основною тенденцією *першого етапу (1920—1960-ті роки)* було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що приводив до ефективного навчання. Здійснювалися спроби підвищення ефективності викладання шляхом підняття інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації.

*Другий етап (1960—1970-ті роки)* характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Увага до процесу навчання призвела до усвідомлення факту, що саме він визначає методику навчання та є критерієм успіху в цілому.

Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології (*третій етап, 1970-ті роки – до сьогодні*), є використання системного аналізу у вирішенні практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності [4].

У контексті нашого дослідження визначимо зміст терміну «технології педагогічної освіти». У якості робочого визначення до **технологій педагогічної освіти** ми відносимо *всю сукупність педагогічних технологій, які застосовуються у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя та викладача*. Технології педагогічної освіти передбачають проектування педагогом цілей освітнього процесу, вибір компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів і засобів.

Звернемось до особливостей підготовки вітчизняних філологів-магістрів. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», **магістр** – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Магістерський рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, *інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності*. [2].

В Україні підготовка викладачів-філологів здійснюється як у класичних, так і в педагогічних університетах. У вітчизняних університетах на філологічних факультетах готують філологів-магістрів таких спеціальностей: «Українська мова та література», «Мова та література (іноземна)», «Переклад», «Прикладна лінгвістика». Зміст освіти магістрантів представлено в освітньо-професійній програмі (ОПП), яка моделює зміст їх освітньо-професійної підготовки і є складовою галузевого стандарту підготовки фахівця із зазначеної спеціальності. Підготовка магістра філологічного напрямку містить теоретичну, практичну та наукову підготовку.

*Теоретична підготовка* передбачає, що за результатами опанування навчальних дисциплін (загальних та професійно-практичних (фахових)) випускники-магістри мають орієнтуватися в особливостях використання інноваційних психолого-педагогічних концепцій, теорій і методик розв'язання науково-дослідницьких, конструктивно-організаційних, управлінських, освітньо-виховних завдань.

*Практична підготовка* включає практику, яка є завершальним етапом формування професійних якостей майбутнього викладача вищої школи та дає оцінку їх готовності до виконання функціональних

обов'язків. Практика носить комплексний характер та реалізується за напрямками: викладацький – забезпечує підготовленість до викладання базових, професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, організаційно-виховний – до організації виховної роботи в навчальній групі, науково-дослідний – удосконалює вміння майбутнього магістра як науковця-дослідника.

Результатом *наукової підготовки* є виконання магістерської роботи, що містить науково обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, висновки та рекомендації і свідчать про спроможність майбутнього викладача вищої школи самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань.

Особливістю вітчизняної філологічної освіти є те, що вона дає фундаментальні знання, які є базовими для формування вмінь і навичок прикладного характеру, зокрема, редакторських, видавничих, перекладацьких. У той час як у багатьох європейських країнах та США підготовка в магістратурі передбачає більшу диференціацію, варіативність та має прикладне спрямування.

Аналіз існуючого викладацького досвіду при підготовці магістрантів, у т.ч. і нашого власного (при викладанні курсу «Педагогіка вищої школи», організації стажування, консультування магістерських робіт) та опитування самих магістрантів свідчить про те, що *існує проблема деякої невідповідності змісту освіти функціям і завданням професійної діяльності майбутнього викладача вищого навчального закладу*. Так, склад і зміст нормативних дисциплін, представлений в ОПП, фактично не відображає підготовку магістрантів до такої важливої складової діяльності викладача вищої школи, як *виховна, майже не спрямовується на опанування інноваційними технологіями навчання, недостатньо відображає сучасні тенденції розвитку вищої освіти*.

Проте аналізуючи останні наукові дослідження з різних аспектів магістерської підготовки [6], а також практичний досвід вітчизняних ВНЗ щодо організації навчання в магістратурі, можемо констатувати, що на сучасному етапі в освітньому процесі магістратури почали активно застосовуватися різні види педагогічних технологій залежно від напрямку підготовки магістрів та визначених викладачем навчально-виховних завдань. Серед них слід виокремити технологію індивідуалізації навчання, групову навчальну діяльність, ділові ігри, проблемне навчання, дослідницьку технологію, проекти, педагогічні тренінги, інтерактивні технології, ситуативне моделювання, інформаційно-комп'ютерні технології та ін. Зазначимо, що недостатнє використання цих технологій через відсутність у змісті підготовки магістрів педагогічних дисциплін

розглядається деякими фахівцями [5] як недолік магістерської підготовки в університетах Польщі, Німеччини та інших країн.

Отже, оскільки головним результатом навчання в магістратурі є підготовка майбутнього викладача, то важливим і невід’ємним її аспектом виступає його готовність до застосування технологій педагогічної освіти. Підготовка майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти під час навчання в магістратурі допоможе йому оволодіти теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними основами освітнього процесу. А головне – допоможе особистісному становленню самого фахівця, формуванню важливих професійних якостей та компетенцій.

Сучасний викладач філологічних дисциплін, викладач-технолог, у якого сформована готовність до застосування технологій педагогічної освіти, повинен, на нашу думку, володіти наступними особистісно-професійними якостями та компетенціями:

- сприймати як особисту цінність ідеї технологізації професійно-педагогічної підготовки в університеті в межах компетентнісного підходу;
- володіти змістом професійно-педагогічної освіти, орієнтованою на ідеї технологічного підходу, саморозвитку особистості та європейський стандарт у вищій освіті;
- бути технологічно компетентним, тобто володіти сучасним арсеналом педагогічних технологій та вміти ефективно їх використовувати у професійній діяльності з метою підвищення її якості та самовдосконалення, поєднуючи принципи технологічності та творчості;
- набути досвіду грамотно проектувати майбутній педагогічний процес із позицій кінцевого результату, реалізувати його, максимально враховуючи власні потенційні можливості та умови педагогічного процесу, добираючи найбільш адекватні для цього засоби.
- вміти забезпечувати суб’єкт-суб’єктний характер стосунків викладача і студентів, здійснювати педагогічний супровід студентів на шляху наукового пошуку, знаходити оптимальні педагогічні рішення при розв’язанні навчально-виховних завдань.

Проведений теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми підготовки майбутнього викладача-філолога у контексті технологічного підходу дозволив зробити припущення, що формування готовності майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти як важливої передумови для досягнення якісної викладацької діяльності в університеті може бути реалізоване при створенні таких *організаційно-педагогічних умов*:

- зміни акцентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-філолога в магістратурі у напрямі її гуманізації та технологізації в межах компетентнісного підходу відповідно вимогам галузевого стандарту та сучасної освітньої стратегії;
- розробки відповідних тем у змісті навчальних курсів «Педагогіка і психологія вищої школи», «Болонський процес і вища освіта України», «Технології педагогічної освіти»;
- впровадження в методику викладання педагогічних дисциплін у магістратурі сучасних технологій педагогічної освіти: інтерактивних, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних, педагогічного проектування, кейс-технологій, контекстного навчання, професійного саморозвитку та ін.;
- набуття майбутніми викладачами філологічних дисциплін у ході стажування досвіду застосування технологій педагогічної освіти при підготовці та проведенні різних форм навчальних занять та позааудиторній роботі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, актуальним на сьогодні є створення в сучасному університеті на етапі магістерської підготовки необхідних організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню готовності майбутнього викладача-філолога до застосування технологій педагогічної освіти. Компетентність майбутнього викладача філологічних дисциплін щодо застосування технологій педагогічної освіти дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання та вміння, сформовану гуманітарною освітою гуманістичну систему цінностей, психолого-педагогічні основи викладацької діяльності та її технологічні аспекти.

**Список літератури:** 1. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи // В.Бабак, Е. Лузік // Вища освіта України. – 2003. – №1. – С.78-83. 2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради, 2014. – № 37-38. 3. Кремень В.Г. Суспільство знань і якісна освіта / В.Г.Кремень // Освіта. – 2007. – №13/14. – 21-27 березня. 4. Освітні технології: навчально-методичний посібник. / За ред. Пехоти О.М. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с. 5. П'ятакова Г. Особливості підготовки магістрів за спеціальністю «Українська філологія» у Львівському та Вроцлавському університетах // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Випуск 27. – Львів: Львівський національний університет імені І.Франка. – 2011.– С.155-162 6. Серeda І.В. Формування педагогічної майстерності майбутнього викладача засобами педагогічних технологій / Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: Збірник наукових праць / За ред.

В.Д.Будака, О.М.Пехоти. – Випуск 1.38. – Том 2. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2012. – С. 20-24.

**Bibliography (transliterated):** 1. Babak V. Fundamental'na pidhotovka v suchasnomu universyteti: tradytsiyni ta perspektyvy / V.Babak, E. Luzik // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2003. – #1. – S.78-83. 2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» // Vidomosti Verkhovnoyi Rady, 2014. – # 37-38. 3. Kremen' V.H. Suspil'stvo znan' i yakisna osvita / V.H.Kremen' // Osvita. – 2007. – #13/14. – 21-27 bereznya. 4. Osvitni tekhnolohiyi: navchal'no-metodychnyy posibnyk. / Za red. Pyekhoty O.M. – K.: A.S.K., 2001. – 256 s. 5. P"yatakova H. Osoblyvosti pidhotovky mahistriv za spetsial'nisty «Ukrayins'ka filolohiya» u L'vivs'komu ta Vrotslavs'komu universytetakh // Visnyk L'vivs'koho universytetu. – Seriya pedahohichna. – Vypusk 27. – L'viv: L'vivs'kyu natsional'nyy universytet imeni I.Franka. – 2011.– S.155-162 6.Sereda I.V. Formuvannya pedahohichnoyi maysternosti maybutn'oho vykladacha zasobamy pedahohichnykh tekhnolohiy / Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlyns'koho: Zbirnyk naukovykh prats' / Za red. V.D.Budaka, O.M.Pyekhoty. – Vypusk 1.38. – Том 2. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2012. – С. 20-24.

Середа І. В.

### **ПІДГОТОВКА ФІЛОЛОГІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

У статті здійснено аналіз особливостей підготовки філологів магістерського рівня в контексті технологічного підходу. Автором розглянуто вихідні положення та етапи технологічного підходу у вітчизняній освіті, визначено поняття «педагогічна технологія» та «технології педагогічної освіти». Проаналізовано існуючий досвід підготовки вітчизняних філологів-магістрів та зроблено припущення щодо формування їх готовності до застосування технологій педагогічної освіти на основі створення запропонованих автором організаційно-педагогічних умов.

*Ключові слова:* магістр, філолог-магістр, технологічний підхід, технології педагогічної освіти, організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього викладача-філолога до застосування технологій педагогічної освіти.

Середа І.В.

### **ПОДГОТОВКА ФИЛОЛОГОВ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

В статье осуществлён анализ особенностей подготовки филологов магистерского уровня в контексте технологического подхода. Автором рассмотрены исходные положения и этапы технологического подхода в отечественном образовании, определены понятия «педагогическая



технологія» і «технології педагогічного освіти». Проаналізований існуючий досвід підготовки вітчизняних філологів-магістрів і зроблено припущення про формування їхньої готовності до застосування технологій педагогічного освіти на основі запропонованих автором організаційно-педагогічних умов.

*Ключові слова:* магістр, філолог-магістр, технологічний підхід, технології педагогічного освіти, організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього викладача-філолога до застосування технологій педагогічного освіти.

Sereda I.V.

### **TRAINING OF PHILOLOGIST MASTER'S LEVEL IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGICAL APPROACHES**

The article analyzes the features implemented Training philologist of Master's level in the context of technological approach. The author examined the assumptions and stages of technological approach to domestic education, defined the concept of "educational technology" and "technology teacher education." Analyze existing experience in training domestic philologists masters and made the assumption that the formation of their willingness to use technology teacher education on the basis proposed by the author organizational and pedagogical conditions.

*Key words:* Master, philologist-master, technological approach, technology teacher education, organizational and pedagogical conditions of preparation of future teachers, teacher-philologist to use technology teacher education.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378:001.895**

*Штефан Л.В.,  
Харків, Україна*

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ЗАКОНІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗІ СПЕЦИФІКОЮ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Швидкість відновлення економічного потенціалу України у надскладних сучасних умовах значною мірою визначатиметься увагою держави до освіти. Не можна не погодитись з позицією В. Семиноженка, який наголосив, що якість освіти сьогодні є проблемою загальнонаціонального масштабу, і помилки, допущені у ході освітніх реформ, будуть дорого коштувати державі. Вимогам якісної підготовки відповідає фахівець, в якого на високому рівні сформована інноваційна

культура як найвищий прояв його професійних можливостей. І це зрозуміло, адже до 70% зростання ВВП держав-лідерів дають саме інновації та новітні технології. Однак у сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти існує суперечність між об'єктивною необхідністю формування інноваційної культури майбутнього фахівця як показника його високої кваліфікації та існуючою практикою професійної підготовки в умовах ВНЗ. Потрібно на новому рівні вимог переглянути у першу чергу діяльність самого викладача вищої школи, зважаючи на те, що динаміка змін у його педагогічній творчості впливатиме й на динаміку змін у рівні інноваційної культури випускників ВНЗ.

Слід відзначити зростаючий інтерес науковців до питання формування інноваційної культури, коріння якого почало формуватись лише наприкінці ХХ століття. Сьогодні інноваційна культура розглядається як стратегічний ресурс суспільства (А. Ніколаєв). У далекому зарубіжжі її дослідженням займаються Г. Тернквіст, Б. Санта, Т. Давіла, Дж. Епштейн, Р. Шелтон, у близькому – І. Андрос, О. Кобяк, А. Постряков, в Україні – Н. Гавриш, В. Гусев, О. Ігнатєва, В. Зубенко, О. Козлова та інші. Все частіше інноваційна культура виступає предметом дисертаційних робіт (Р. Миленкова, В. Фокіна, Л. Холодкова, І. Циркун).

Спектр прояву інноваційної культури доволі широкий. Так, сьогодні активно вивчаються питання формування інноваційної культури на рівні держави (В. Балабанов, С. Биконя, В. Джелалі), вони ж конкретизуються на рівні установи, організації (О. Андрійчук, В. Баранчєєв, Е. Ларичева), водночас ведеться їх адаптація до умов певної професійної діяльності (А. Герасимов, І. Логінов).

Мета статті полягає у визначенні взаємозв'язків законів педагогічної творчості зі специфікою формування інноваційної культури сучасного фахівця.

Інноваційна культура майбутнього фахівця розглядається нами як логічне продовження практичної реалізації його творчого потенціалу. Як ніколи цей тандем набуває особливого значення і реалізується через суб'єкт суб'єктне освітнє підґрунтя. Через це, особливого значення набуває діяльність викладачів ВНЗ. Зважаючи на це, зробимо спробу проаналізувати особливості формування інноваційної культури майбутнього фахівця з урахуванням законів педагогічної творчості [4].

*Першим законом* виступає закон педагогічної розвивальної взаємодії, який «зумовлює реалізацію концепції особистісно зорієнтованого навчання, реальну демократизацію та гуманістично будь-якого навчально-виховного процесу» [4, с. 216]. Інноваційна культура фахівця, ґрунтуючись на засадах творчості, стала яскравим прикладом

слухності цього закону. Можна стверджувати, що інноваційна взаємодія виступає каналом творчого зростання як педагога, так і того, кого він навчає. За цих умов зона активного розвитку (Л. Виготський) матиме таку умовну ширину, яка відповідатиме можливостям педагога у напрямі інноваційних змін педагогічного процесу. Відсіля, чим вищим буде творчий потенціал педагога тим, відповідно, вищим стане і творчий потенціал студента, а, отже, і можливості формування у нього інноваційної культури значно зростуть.

Водночас, чим вищим стає творчий потенціал студента, тим більші творчі здібності повинен демонструвати педагог (звісно, коли він хоче і у подальшому залишатися авторитетною фігурою для студента). Запустивши механізм інноваційної взаємодії суб'єкти освітнього процесу автоматично активують і творчий компонент як джерело нових ідей у сумісній діяльності. Цей процес може розвиватись виключно на гуманістичних засадах.

Взагалі ми додержуємось думки тих вчених, які вважають, що ефективність застосування інноваційних технологій у сучасній освіті залежить від втілення принципу гуманістичного світогляду (Г. Балл, Н. Буланкіна, С. Жуков, О. Романовський). Саме такий підхід дозволить відійти від моделі інноваційно-механістичної до моделі гуманістично-інноваційної людини. Ця позиція є для нас принциповою, оскільки ми вважаємо, що технологізація на будь-якій основі, у тому числі й на інноваційній, нівелює особистість і зводить процес її становлення до механічного алгоритму набуття певних компетентностей.

Таким чином, для формування інноваційної культури фахівця розвивальна творча взаємодія повинна ґрунтуватись на гуманістичній основі. За цих умов обидві сторони навчально-виховного процесу опиняються на суб'єкт-суб'єктній парадигмальній платформі, яка передбачає взаємозалежну особистісну орієнтацію.

*Другим законом творчості* виступає закон фасилітаційного режиму педагогічного впливу, який стимулює творчу активність, полегшує подолання психологічних бар'єрів творчості [4, с. 216]. Фасилітація, яка розуміється як «прискорення швидкості або продуктивності діяльності індивіда унаслідок уявної або реальної присутності іншої людини або групи людей ..., які виступають у якості суперника або спостерігача за його діями» [5, с. 712], розглядається у наших умовах не тільки як канал активізації творчої діяльності студента, але й як канал подолання перешкод у напрямі інноватизації діяльності самого педагога.

Процес внесення нового у будь-якій сфері існування людини, як правило, має значні складності. Ми погоджуємось з думкою В. Ільїна

щодо того, що у науці “заявлення новацій ... тягне опозицію”, причому справа “не у косності думки ..., досвіду, а в елементарній втраті гарантій” [4, с. 199]. Думка вченого є слухною, адже результати, які дають традиційні методи навчання вже відомі, у той час, як результати інноваційної діяльності є непередбачуваними. Серед основних утруднень на шляху освоєння інноваційних технологій навчання виступають неготовність педагогів працювати по-новому; недостатня забезпеченість методичними рекомендаціями по втіленню інновацій; бар’єри, які виникають з причини відсутності досвіду їх втілення; недостатня психологічна готовність до реалізації цих процесів; відсутність дослідницьких навичок для визначення результативності інноваційної роботи та інші.

Сьогодні для вирішення питань впровадження інновацій формується комплекс дисциплін, предметом наукової уваги яких є саме ці проблеми. Серед них педагогічна неологія – наука, предметом якої є створення педагогічних інновацій; педагогічна дифузологія – галузь наукового знання, предметом якої є розповсюдження педагогічних інновацій та педагогічна праксеологія – наука, предметом якої є впровадження педагогічних інновацій. Однак, їх становлення знаходиться на початковій фазі.

Складається доволі цікава ситуація: для того, щоб запустити у дію закон фасилітаційного режиму педагогічного впливу, педагог повинен створити умови, за яких буде реалізовано педагогічний процес на фасилітаційних засадах з тим, щоб стимулювати творчу діяльність студентів. Водночас маємо значні проблеми у подоланні проблем у самих педагогів у напрямі втілення інноваційних технологій, що значно гальмує формування у студентів інноваційної культури. Отже, фасилітаційний режим є необхідним і для педагогів. На шляху його реалізації важлива підтримка адміністрації навчального закладу, колеґ і самих студентів.

*Третій закон* – закон взаємообумовленості розвитку суб’єктів педагогічного процесу відбиває основне положення теорії творчості щодо того, що «у творчості людина виступає не тільки як суб’єкт пізнання, а, водночас, як творець самої себе, своєї творчої сутності» [4, с. 217]. Проглядається тісний зв’язок цього закону з першим законом творчості. Його специфіку вбачаємо у тому, що формування інноваційної культури фахівця як складний, взаємообумовлений процес, позначається на особистості суб’єктів, які його реалізують. Сьогодні вже стає нормою поява нового типу особистості – інноваційної [2]. На цій підставі за наших умов можна стверджувати, що зараз можна фіксувати, як появу інноваційного студента, так і появу інноваційного педагога.

*Четвертий закон* – закон неперервної творчої реалізації та самореалізації особистості. Згідно нього «творчі можливості особистості реалізуються в самому процесі її життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження і саморозвитку» [4, с. 217]. Згідно специфіки інноваційної культури фахівця дія цього закону поширюється, безумовно, на процес його неперервної інноваційної реалізації та самореалізації. Згідно концепції життєтворчості (Л. Сохань, В. Тихонович, О. Феоктистова) підготовка сучасного фахівця повинна обов'язково реалізувати мету його інноваційної підготовки як гаранта професійної самореалізації у сучасних умовах. Водночас на новий рівень самореалізації переходить викладач. У цьому контексті слушною є думка І. Зязюна, який наполягав, що сьогодні педагог повинен виконувати не роль «фільтра» для пропускання через себе навчальної інформації, а бути «організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом» [1, с. 56].

Наведені закони творчості коригуються життям. Мабуть, коректніше сьогодні називати їх творчо-інноваційними законами. Від цього взаємовпливу вони ще більше укріплюються і виступають новим бінарним утворенням, реалізація якого у професійну підготовку фахівця як носія інноваційної культури гарантує якість цього процесу на рівні сучасних вимог.

Таким чином, творчі та інноваційні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців є взаємопов'язаними, межа між ними дуже часто є умовною. Закони педагогічної творчості логічно проявляються у процесі формування інноваційної культури майбутнього фахівця. При цьому творчий компонент ми розглядаємо як основу формування інноваційної культури, яка виступає гарантом економічних перетворень у будь-якій країні. Боротьба за кращу освіту відбувається саме у цій площині. Перемогу в ній отримує та країна, яка забезпечить ефективні умови для становлення фахівця як інноваційної особистості. Ця проблема комплексна і може бути успішно вирішена виключно за умови гармонійної взаємодії держави, професорсько-викладацького складу та роботодавців.

Подальші дослідження будуть спрямовані на пошук шляхів формування викладача як інноваційної особистості, здатної до формування фахівця з високим рівнем інноваційної культури. Потребують поглибленого вивчення структурні складові інноваційної культури сучасного фахівця як феномена, що віддзеркалив специфіку сучасного економічного розвитку суспільства. Значної уваги потребують питання

становлення педагогічної неології, педагогічної дифузології та педагогічної праксеології як самостійних галузей інноватики.

**Список літератури:** 1. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за заг. ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с. 2. Исламутдинов В.Ф. К вопросу о концепции инновационного человека / В.Ф. Исламутдинов, Р.Г. Шангараев // Вопросы инновационной экономики. – 2011. – № 4. – С. 3 – 12. 3. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с. 4. Порубай Т.М. Педагогічна творчість в історико-філософській ретроспективі / Т.М. Порубай // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : [зб. наук. ст. / ред. кол. І. П. Аносов (гол. ред.) та ін.]. – Мелітополь : Вип. 3. – 2009. – С. 211-220. 5. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 808 с. – (Словари).

**Biblijgraphy (transliterated):** 1. Zyazyun I.A. Intelktual'no tvorchyy rozvytok osobystosti v umovakh neperervnoyi osvity / I.A. Zyazyun // Neperervna profesiyna osvita: problemy, poshuky, perspektyvy : monohrafiya / za zah. red. I.A. Zyazyuna. – K. : Vipol, 2000. – 636 s. 2. Yslamutdynov V.F. K voprosu o kontseptsyy ynnovatsyonnoho cheloveka / V.F. Yslamutdynov, R.H. Shanharaev // Voprosy ynnovatsyonnoy ekonomyy. – 2011. – # 4. – S. 3 – 12. 3. Yl'yn V.V. Aksyolohyya / V.V. Yl'yn. – M.: Yzd-vo MNU, 2005. – 216 s. 4. Porubay T.M. Pedahohichna tvorchist' v istoryko-filosofs'kiy retrospektyvi / T.M. Porubay // Naukovyy visnyk Melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu : [zb. nauk. st. / red. kol. I. P. Anosov (hol. red.) ta in.]. – Melitopol' : Vyp. 3. – 2009. – S. 211-220. 5. Shapar' V.B. Noveyshyy psykhologhychesky slovar' / V.B. Shapar', V.E. Rossokha, O.V. Shapar'; pod obshch. red. V.B. Shaparya. – Rostov n/D. : Fenyks, 2005. – 808 s. – (Slovary).

Штефан Л.В.

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ЗАКОНІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗІ СПЕЦИФІКОЮ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ**

На основі аналізу законів педагогічної творчості було визначено їх взаємозв'язки із особливостями формування інноваційної культури майбутніх фахівців. У центрі уваги були закони: педагогічної розвивальної взаємодії, фасилітаційного режиму педагогічного впливу, взаємообумовленості розвитку суб'єктів педагогічного процесу, неперервної творчої реалізації та самореалізації особистості.

*Ключові слова:* взаємодія, інноваційна культура, закон, розвиток, творчість, фасилітація, фахівець.

Штефан Л.В.

**ВЗАИМОСВЯЗИ ЗАКОНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ТВОРЧЕСТВА СО СПЕЦИФИКОЙ ФОРМИРОВАНИЯ  
ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

На основе анализа законов педагогического творчества были определены их взаимосвязи с особенностями формирования инновационной культуры будущих специалистов. В центре внимания были законы: педагогического развивающего взаимодействия, фасилитационного режима педагогического влияния, взаимообусловленности развития субъектов педагогического процесса, непрерывной творческой реализации и самореализации личности.

*Ключевые слова:* взаимодействие, инновационная культура, закон, развитие, специалист, творчество, фасилитация.

Shtefan L.

**INTERCOMMUNICATIONS OF LAWS OF PEDAGOGICAL  
CREATION WITH THE SPECIFIC OF FORMING OF INNOVATIVE  
CULTURE OF FUTURE SPECIALIST**

On the basis of analysis of laws of pedagogical creation their intercommunication was certain with the features of forming of innovative culture of future specialists. In a center attention there were laws: pedagogical developing cooperation, falisitation regime of pedagogical influence, interconditionality of development of subjects of pedagogical process, continuous creative realization and self-realization of personality.

*Keywords:* cooperation, innovative culture, law, development, specialist, creation, falisitation.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

## VI РОЗДІЛ

# СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ДИСЦИПЛІНИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

УДК 378.035.09

*Абрамчук О. В.,  
Вінниця, Україна*

### ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СТАНОВЛЕННІ НАЦІОНАЛЬНОСВІДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

**Проблема.**Сучасний інженер, окрім фахових знань, умінь і навичок, має володіти загальною культурою, розумінням екологічних та соціальних наслідків своєї діяльності, світоглядними орієнтирами та духовними цінностями. Тому одним із завдань гуманітаризації та гуманізації вищої технічної освіти стає орієнтація її на загальнолюдські культурні цінності, залучення студентів до національних джерел духовності, формування у них патріотичних якостей.

**Завдання.**Сучасна вища технічна школа має формувати не тільки фахівця у галузі техніки, але й громадянина-патріота, небайдужого до долі української держави, економіки, освіти та культури. Вирішення цього завдання вимагає належної організації національно-патріотичного виховання майбутніх інженерівна заняттях, у поза- аудиторній та самостійній роботі студентів.

**Дослідження**проблеминаціонально-патріотичного виховання привертало увагу багатьох дослідників. Так, сутність патріотизму, як моральної якості, визначалася Й. Песталоцці, А. Дістервегом, Г. Сковородою, як стрижневий принцип національного виховання – К. Ушинським, М. Грушевським, І.Огієнком, Г.Вашенком, О.Вишневським. Теоретичні й методичні засади патріотичного виховання дітей і молоді розглядали О.Духнович, С.Русова, Г.Вашенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський. Особливо цінними є сучасні наукові розробки: концепція українського виховання О. Вишневського; наукові праці, присвячені засобам патріотичного виховання студентської молоді: Т. Анікіної (художнього краєзнавства), О. Гевко (декоративно-ужиткового мистецтва), Є.Франківа(туристично-краєзнавчої діяльності), Ю. Красильника (української етнопедagogіки), Ю. Каюкова (героїчних традицій українського козацтва), Ю. Руденка (національно-



патріотичних ідеалів юних козаків).

**Мета статті** - виявлення потенційних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу та шляхів їх реалізації на заняттях; обґрунтування змісту національно-патріотичного виховання та методики його реалізації під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

**Основний матеріал** Соціально-гуманітарні кафедри, зміст навчальної діяльності яких безпосередньо пов'язаний з українською історією, культурою, мовою, українською ідеєю, мають найкращі умови для національно-патріотичного виховання студентів.

Значні можливості у плані патріотичного виховання закладені у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням», мета якого – допомогти студентам технічних спеціальностей удосконалити знання з української мови, оволодіти її стильовими нормами, опанувати офіційно-діловий стиль спілкування, навчити свідомо користуватися багатою мовною палітрою, підвищити рівень культури мовлення.

Під час вивчення курсу української мови реалізовується й виховна мета – виховання у студентів поваги до мови країни, в якій вони живуть і навчаються, стимулювання бажання знати українську мову й вдосконалювати культуру мовлення, прищеплення засобами мови пошани й бережного ставлення до народних традицій, історії, культури, науки українського народу, необхідності стати корисним своїй державі.

З метою реалізації національно-патріотичного виховання студентів необхідно використовувати українознавчі матеріали інформаційно-пізнавального, історичного, наукового, професійного, патріотичного змісту для ознайомлення з історією та культурою української мови, мовними звичаями і традиціями українців, мистецькими скарбами, кращими синами й дочками рідного народу, із моральними національними та загальнолюдськими нормами.

Особливо продуктивною є робота з розвитку зв'язного мовлення, яка передбачає підготовку до спілкування на різні теми (підготовка повідомлень, виступів). Такі завдання завжди цікаві студентам, якщо тематика наближена до життєвих інтересів молоді, спрямована на оволодіння майбутнім фахом. Студенти виявляють не лише мовленнєву індивідуальність, але й свою громадянську позицію.

Культурі мовлення студентів варто приділяти особливу увагу, роблячи наголос на зростанні ролі технічної інтелігенції у відбудові держави. Необхідно формувати у студентів переконання, що вдосконалення мовленнєвої культури сприяє розвитку інтелекту, створенню фахового образу, досягненню соціального престижу.

Визначальна у навчально-виховному процесі мовна особистість

викладача. Викладач особистим прикладом повинен навчити студентів україномовній стійкості (спілкуванню українською не лише в аудиторії на заняттях з мови). Безумовно, не лише викладач мови має бути зразком, а й весь професорсько-викладацький склад незалежно від фаху.

Роль курсу історія української культури, у патріотичному вихованні студентів важко переоцінити. Культура є основним показником розвитку нації, адже її відродження починається з відродження культурних пластів. Багатовікова історія української культури – це надбання духовного й матеріального світу народу. Мета вивчення історії української культури у відновленні досягнень культури, історичної пам'яті про розвиток народності, становлення державності, виживання у часи поневолення, прагнення до здобуття незалежності, які закарбовані у різних творах мистецтва, а, передусім, у духовній скарбниці нації – художній літературі, образотворчому і музичному мистецтві, хореографії, театрі, кіно.

Виховна мета курсу історії української культури – надання системи знань про культурно-історичний розвиток, духовні та естетичні цінності менталітету української нації для формування патріотичної свідомості, збереження національної пам'яті, гуманізації мислення, шанобливого і бережного ставлення до надбань української культури. При розробці змісту патріотичного виховання враховуються уявлення про сучасного студента як „творчу особистість, яка самостійно обирає свої дії й рішення, досягає суттєвого рівня розумового розвитку, професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює власну відповідальність перед собою, колективом і суспільством” [4: 47-51].

У ході вивчення цієї дисципліни розглядаються всесвітньо відомі культурно-історичні пам'ятки, опрацьовуються історичні розвідки та публікації видатних дослідників української культури, вітчизняних учених та представників української діаспори, літературно-філософські і мистецтвознавчі праці. Зміст програми дозволяє викладачеві обирати різні форми проведення занять: лекції, диспути, засідання дискусійного клубу, науково-практичні студентські конференції, екскурсії з метою ознайомлення з пам'ятками культури рідного краю, інтегровані заняття, побудовані на взаємодії з іншими навчальними предметами, наприклад, історико-літературні (з викладачем української мови), історико-культурно-психологічні (з викладачем психології, який надає відомості про український менталітет, характер, вірування, забобони тощо), історико-наукові (з викладачем фахових дисциплін, який доповнює пізнавальну інформацію

відомостями про внесок українців у розвиток світової науки і техніки), науково-практичні студентські конференції.

При такому підході студенти не лише постійно знаходяться під впливом кращих здобутків української культури, мистецтва, але й постійно взаємодіють з минулою культурною спадщиною як творці сучасного українського культурного процесу. Досвід викладання історії української культури дає підстави вважати, що при залученні студентів до вітчизняної мистецько-культурної спадщини у них відбувається узагальнення уявлень про себе, своє місце в навколишньому світі, поглиблюються знання з психології, загальнолюдської культури, формуються такі ціннісні орієнтації, як громадянськість, гуманність, патріотизм.

У реалізації змісту національно-патріотичного виховання студентів ефективними є такі типи занять: заняття-презентація, заняття-концерт, літературно-художньо-музична композиція, драматизація, заняття-мандрівка, музейні, театральні, культурологічні практикуми тощо.

Заняття з історії України не лише дають інформацію про історичні події, які відбувалися у різні епохи на українській землі, але й залучають студентів до вдумливого прочитання історії свого народу, порівняння різних поглядів на одні й ті ж історичні факти, самостійного пошуку відповідей на суперечливі питання української історії, розуміння власної ролі у творенні сучасної історії, що впливало на патріотичні почуття студентів.

Почуття гордості у студентів викликають історичні факти про високий розвиток освіти й культури Київської Русі. Наприклад, у тогочасному Києві було понад 400 соборів, церков, монастирів та інших релігійно-культурних інституцій, при яких діяли школи грамоти, початкові училища, братські школи, які готували державних і культурних діячів, філософів, поетів, літописців тощо. Порівняння Київської Русі, яка посідала чільне місце у Середньовічній Європі, з сучасною Україною змушує студентів не тільки замислитися над фактами історії, але й проаналізувати шляхи розвитку, занепаду, відродження української держави.

Важко переоцінити вплив на патріотичні почуття студентів історичних фактів епохи великого українського Відродження, яка збіглася з Козацькою добою (XVI – перша пол. XVIII ст.) та європейське визнання тогочасної України. Студенти з почуттям поваги підкреслювали прогресивність, демократичність українського суспільства та висловлювали думки про відродження національних цінностей у наш час.

Перші українські гімназії, братські школи (Львівська, Кам'янець-Подільська, Вінницька, Луцька, Немирівська та ін.) були головними засобами захисту слов'янської (так називали українську) мови, культури, віри від колонізації та окатоличення.

У патріотичному вихованні студентів на особливу увагу заслуговує тема „Запорізька Січ”, яка є найяскравішою сторінкою української історії. Високий статус козаків підтверджувало те, що Січ була авангардом боротьби за українську незалежність, християнську віру. На відміну від української еліти, яка була національно дезорієнтована, козаки етнічно сформували й активно боролися за державну незалежність. Відродження січового руху в I пол. XX ст., його поширення всією територією України й за кордоном є свідченням утвердження самотності української нації, живучості козацько-лицарського виховання, наступності народних традицій, трансформування їх у загальнолюдські цінності.

Повагу й гордість за прогресивність суспільних поглядів козаків викликає Конституція П. Орлика, яка вирізнялася своїм демократичним змістом, гуманістичними положеннями, випереджувала соціально-політичну, юридичну, державотворчу думку багатьох держав світу. Порівняння козацької конституції й сучасного Основного Закону дає можливість студентам переконатися в актуальності ідей П. Орлика і в наш час, простежити історичний зв'язок подій, позитивний вплив історичних здобутків на сучасне державотворення.

При вивченні Універсалів Української Республіки студенти виконують завдання щодо історичного значення кожного з цих документів. З піднесенням студенти визнавали важливу роль у державотворенні III Універсалу, який проголосив УНР незалежною і соборною державою.

Бій студентської молоді під Крутами – невеликий, але значимий епізод в історії незалежної України, а героїзм і сплеск національної самосвідомості студентської молоді відголошується й донині, спонукає сучасну молодь до соціальної й політичної активності.

Значні можливості для національно-патріотичного виховання студентів закладені у курсі соціології. Виходячи з навчальної мети цієї дисципліни: розв'язання соціально-економічних і політичних проблем модернізації українського суспільства, реалізовувалася й виховна мета: стимулювання студентів до участі у суспільному житті, їх бажання зрозуміти й намагатися вирішити соціальні проблеми, бути активним громадянином-патріотом. Під час обговорення проблем моралі особистості і суспільства найбільший акцент ставився на моральний ідеал українця, який увібрав як загальнолюдські цінності, так й

найкращі національні риси.

Соціальні проблеми не залишають студентську молодь байдужою. Теми „Погляд молоді на політику”, „Політичні стереотипи студентів” сприяють формуванню суспільно-політичної активності молодих людей. Під час проведення рольових ігор засобами протиставлення, порівняння (політична свідомість – байдужість, політична активність – ігнорування) студенти моделювали власну долю і майбутнє своєї країни.

Студенти продемонстрували соціальну активність за останні 10 років (2004 - 2014). Вперше за історію сучасної України відбувся сплеск національної самосвідомості: тисячі студентів повстали на захист волевиявлення народу, продемонстрували свою громадянську зрілість, бажання власноруч будувати майбутнє своєї країни. Такий сплеск національної, громадянської, політичної свідомості, національної гідності і гордості – яскравий приклад вияву патріотизму. Доказ того, що ген патріотизму в українців неможливо знищити.

Проблеми безробіття, сучасні міграційні процеси, ставлення до екологічних проблем теж потребують втручання молодих сил. У рольових іграх вирішувалися найболючіші проблеми, з якими у реальному житті зустрічається молодь. Відповіді на запитання „Яка армія потрібна Україні?”, „Що робити після навчання?”, „Чи потрібен ти своїй країні?” студенти намагаються знайти у дискусіях. Установка на те, що кваліфіковані, високоосвічені, соціально активні молоді люди потрібні усюди, але найбільше своїй країні, допомагає студентам визначитися: справжній патріот вкладає знання та сили у розбудову своєї країни.

Це неповний перелік тем, які мають вплив на патріотичні почуття студентів. Основним є методичний підхід до занять з соціології, яка сприяє визначенню місця людини у суспільстві, взаємовідносин із суспільством, а також використання соціологічних досліджень з метою впливу на соціальні і патріотичні почуття студентів.

### **Висновки**

Дослідження проблеми реалізації виховних можливостей предметів соціально-гуманітарного циклу у патріотичному вихованні студентів показало, що викладач повинен при підготовці до навчального заняття передовсім виявити його виховні можливості в плані національно-патріотичного виховання студентів, продумати методику їх реалізації на навчальному занятті, враховуючи при цьому рівень патріотичної вихованості студентів академічної групи. Підбір методики реалізації цього виховного потенціалу повинен передбачати спонукування студентів до роздумів, самостійних пошуків, дискусій, оцінки, явищ і

фактів патріотичного змісту.

**Список літератури:** 1.Вишневський О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси/ Вишневський О. – Львів, 1996. – 238 с. 2.Гапон Ю.А. Виховання як соціальний процес/ Гапон Ю.А. – Запоріжжя-Дон. 3. Іванишин В. Мова і нація/ В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький – Дрогобич: ”Відродження”, 1994. – 217 с.ецьк, 1992. – 139 с. 4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.Н.Проколенко. –К.:Рад.школа, 1989. – 608 с. 5.Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання: Посібник для вчителів. – Івано-Франківськ, 1996. – 80 с.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1.Vyshnevs'kyu O. Suchasne ukraiyins'ke vykhovannya: pedahohichni narysy/ Vyshnevs'kyu O. – L'viv, 1996. – 238 s. 2.Hapon Yu.A. Vykhovannya yak sotsial'nyu protses/ Hapon Yu.A. – Zaporizhzhya-Don. 3. Ivanyshyn V. Mova i natsiya/ V. Ivanyshyn, Ya. Radevych-Vynnyts'kyu – Drohobych: ”Vidrodzhennya”, 1994. – 217 s.ets'k, 1992. – 139 s. 4. Kostyuk H.S. Navchal'no-vykhovnyu protses i psykhichnyy rozvytok osobystosti / pid red. L.N.Prokolenko. -K.:Rad.shkola, 1989. - 608 s. 5.Stel'makhovych M.H. Teoriya i praktyka ukraiyins'koho natsional'noho vykhovannya: Posibnyk dlya vchyteliv. – Ivano-Frankivs'k, 1996. – 80 s.

Абрамчук О.В.

## **ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СТАНОВЛЕННІ НАЦІОНАЛЬНО-СВІДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА**

У статті увага приділяється впливу соціально-гуманітарних дисциплін на формування майбутнього інженера, а саме: виявленню виховних можливостей навчальних дисциплін в плані національно-патріотичного виховання студентів; збагаченню змісту та методиці його реалізації в аудиторній та позааудиторній роботі; створенню умов для самоосвіти, самовираження й самовиховання.

*Ключові слова:* патріотичні почуття, національна свідомість, рідномовні обов'язки, національний характер, народні традиції.

Абрамчук О.В.

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-**

## ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СТАНОВЛЕНИИ НАЦИОНАЛЬНО-СОЗНАТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

В статье внимание уделяется влиянию социально-гуманитарных дисциплин на формирование будущего инженера, а именно: выявлению воспитательных возможностей учебных дисциплин в плане национально-патриотического воспитания студентов; обогащению содержания и методике его реализации в аудиторной и внеаудиторной работе; созданию условий для самообразования, самовыражения и самовоспитания.

*Ключевые слова:* патриотические чувства, национальное сознание, родной язык, национальный характер, народные традиции.

Abramchuk O.

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN THE FORMATION OF NATIONAL-CONSCIOUS PERSONALITY OF THE FUTURE ENGINEER

The article's attention is focused on the influence of social and humanitarian disciplines on the formation of the future engineer, precisely: the influence of educational opportunities of academic disciplines in terms of national-patriotic education of students; enrichment of the content and methods of its implementation in the classroom and extracurricular activities; creating the conditions for self-education, self-expression and self-training.

*Keywords:* patriotism, national consciousness, native language, national character and national traditions.

*Стаття надійшла до редакції 05.04.2015*

**УДК 37.017.92 : 304.44**

*Городыская О.Н.,  
Харьков, Украина*

## ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Человек, приходящий в современный мир, вынужден сразу окунаться в очень сложный механизм явлений и отношений, которые были бы немислимы еще столетие назад. Эта проблема налаживания взаимосвязи человека с миром особенно актуальна для того, кто связывает свою профессиональную деятельность с технической сферой, которая все более ускоряется в своем развитии и оказывает при этом все

большее влияние на общество и мир в целом. Для специалиста, связанного с техникой, а особенно, – с новыми техническими разработками, недостаточно просто уметь трансформировать полученное узкоспециальное знание; он обязан охватить все возможные последствия и негативные влияния того, что он создает, поскольку сейчас негативность этих последствий все более возрастает. Для выработки таких навыков будущему специалисту в области техники необходимо в полной мере осваивать социально-гуманитарную область знания, что позволило бы не только уметь выявлять существенные связи в окружающем мире, но и критически оценивать все перспективы и последствия своих действий и идей.

Данная проблематика не представлена полноценно в литературе, хотя необходимость гуманитаризации образования была довольно популярной темой в последние годы. Гораздо существенней представляется изучить те источники, которые позволили показать всю сложность и противоречивость состояния современного общества, как, например, работы М. Фуко, Ю. Хабермаса и др. Это позволило бы достичь цели – проанализировать те функции, которые могли бы осуществить гуманитарные науки, а также (и в первую очередь) – философия в процессе формирования современного инженера-специалиста.

Современное общество, ориентированное на познание и просвещение, не нацелено на воспитание волевых, эмоциональных, ценностных структур человека, что значительно затрудняет выполнение им социальных ролей и норм. Достаточно жесткий характер социальных требований приводит современного человека к стрессам, депрессии, перверсиям, что говорит о неэффективности «просвещенческих» методов работы с сознанием, ибо знание вовсе не избавляет индивида от душевных переживаний, а общество от имманентного кризиса.

Общественная система держится не только на рационализированной экономике, политике, технике, социальной организации, но и подразумевает наличие особого менталитета, выражающего настроения людей, их чувства, ценности, идеалы. При этом формирование менталитета не исчерпывается чисто рациональным дискурсом, поскольку та часть индивидуального сознания, где мы переживаем, хотим, надеемся, то есть там, где живут чувства, и с этой частью человеческого существа рациональность никогда не сможет договориться. Это делает необходимым серьезную работу для тех наук, которые мы связываем с гуманитарной сферой, именно они научают человека переживать, видеть личностные перспективы, ставить цели и определять ценности, понимать важность личного роста, в том числе – в



профессиональной деятельности, стремиться к совершенству, соотносить свое видение с высшими ценностями и идеалами.

Не менее существенной представляется позиция философии для формирующейся личности будущего специалиста. Известный современный философ Э. Ильенков как-то заметил, что человеку свойственно заботиться о гигиене тела, заниматься физкультурой, и значит столь же необходимо заботиться о гигиене ума, о своем умственном здоровье [1, 21]. Ум должен быть все время в тонусе, без постоянной активной работы он дряхлеет, поэтому у каждого человека должна быть сформирована нормальная потребность к саморазвитию. Ведь в современном мире как никогда актуальны умения вырабатывать способы деятельности для решения тех задач, которые еще не решались в истории, не имеют заданного алгоритма, готового решения. Для воспитания подобных умений в культуре издавна существует очень действенный механизм – философское воспитание, освоение основных позиций философии в обществе и в мире в целом.

Здесь необходимо уточнить, что подразумевается под философским воспитанием. Это, прежде всего, умение оценивать события и явления, критично подходить к окружающей нас реальности, способность верно выстраивать возможные линии развития ситуаций как в своей стране и обществе, так и в мире в целом, осознавать как традиционные личностные философские вопросы, так и перспективы всего человечества. Отдельно нужно отметить, насколько важен философский, то есть здоровый критический взгляд на уже существующее и вновь возникающее научное и техническое знание о мире во всех его аспектах, особенно учитывая, какую роль занимают наука и техника в современных условиях.

Для формирующейся личности, которая могла бы мыслить нестандартно и здраво и которая действительно могла бы влиять на процесс дальнейшего развития и трансформацию мира и человечества, истинная философия представляет собой единственный инструмент реализации. Если учащийся целенаправленно получает исключительно узкоспециальные знания, не заботясь о получении знаний о мире, в котором он живет, причем с навыком критичного его осмысления, то на выходе такой выпускник скорее напоминает довольно сложный, но очень ограниченный в действиях механизм, который будет только выполнять свои функции на уровне простого повторения, то есть механического воспроизведения, без перспектив создания чего-то действительно инновационного. Чтобы создавать то, что будет востребовано, нужно понимать, что же будет пользоваться долгосрочным спросом, то есть здесь возникает необходимость умения

анализировать и оценивать все существующие связи окружающего мира в перспективе их развития. В этом и состоит целесообразность философского воспитания студентов: научить их быть реально действующей личностью в непростой современной ситуации – не просто знать, но и уметь полноценно пользоваться этим знанием.

Здесь очень уместно привести старый просвещенческий тезис: чем меньше человек знает, тем легче им манипулировать, тем легче его подчинить! Это – не праздное пустое утверждение: невозможно полноценно оценивать перспективу ситуации (в том числе – своей личной), если вы не имеете о ней никакого представления. Особенно это очевидно сейчас, на этапе все усиливающихся тенденций глобализации, когда изолированное существование уже давно стало невозможным. Кроме того, любые действия влекут за собой определенные результаты, и это требует в современном человеке умения брать на себя ответственность за происходящее и за свои поступки, которые могут иметь далеко идущие последствия. Вряд ли человек, не владеющий философским воспитанием, способен полноценно построить причинно-следственные связи в рамках всего происходящего событийного ряда, спрогнозировать возможные последствия, оценить вероятные перспективы и начать адекватно действовать в открывшихся обстоятельствах.

Современное либеральное общество, в котором развиты институты демократии и индивидуализм, начало складываться с началом Нового времени, при усложнении хозяйственного уклада, необходимости оптимизации использования не только природных ресурсов, но и человеческих сил. Индивидуализм стал естественным следствием дифференциации и рационализации общественного пространства – не должно было больше существовать «неучтенных» людей, за каждым человеком должно было быть закреплено свое место и свои функции. Рационализация быстро привела к иерархизации и разделению людей для более эффективного их использования в интересах государства и общества в целом. Формирование необходимого типа индивида стало одной из ключевых целей дисциплинарного пространства власти.

С течением времени дисциплинарные механизмы власти трансформируются в биовластные структуры, формально призванные оптимизировать уже не жизнь общества в целом, а изменить характер жизни каждого отдельного индивида, что лишь усилило индивидуалистские тенденции. Это было естественным следствием того типа общественных отношений, которые сложились в эпоху Просвещения: именно это время породило свободу, но именно оно и

сформировало современную дисциплину, которая стала технологией производства индивидов. Свободный и ответственный индивид, основа либерального общества и государства, все больше подвергался моделированию согласно тем дискурсивным практикам, которые привели ко всем значимым событиям последних столетий истории. Очевидный прессинг исчезал, замещаясь более скрытым, но и более глубинным воздействием на все сферы жизни уже не общества в целом, а каждого отдельного индивида, формируя не только умонастроения, но и все телесные практики и техники. Это не означает, что дисциплинарные методы власти исчезли, они продолжают вполне успешно выполнять свои функции там, где возможно открытое воздействие на человека и гражданина, примером могут послужить такие институты, как школы, больницы (в большинстве), армия и т.п. [3, 278-279].

Особую роль в трансформации общественных и властных механизмов последние столетия получило знание, которое стало существенным катализатором этих изменений. Однако, современное государство, с одной стороны, имеет возможность использовать знание для собственных интересов (вплоть до манипулирования людьми), а с другой, – никак не может в полной мере влиять на его циркуляцию. Это связано с усилением коммуникационных механизмов в области распространения всякой информации, особенно с появлением Интернета. Он делает невозможным какую-либо политическую цензуру, здесь растворяются национальные различия, а само индивидуальное, ставшее бесконтрольным, теряет себя. Меняется не только властный механизм, но сама индивидуальность. Развитие коммуникации создает широкую «публику», но разрушает основания для существования свободной от принуждения и различия общественности. Это странный парадокс современности: демократия основана на национальном государстве, но его судьба сейчас неопределенна, зависящая от неослабевающих тенденций глобализации [2]. В этих условиях индивиду очень трудно самоопределиться, особенно если это касается сферы науки и техники: мы сами – продукты технологий власти, и это становится причиной зачастую неверного, даже фатального выбора направления деятельности, пути развития, причастности к позитивным или негативным последствиям уже в масштабах всей планеты.

Критическое мышление, тесно связанное также с высокими нравственными ориентирами, – единственный путь для личности в настоящее время. Время индивидуализма прошло, необходимо уметь видеть дальше собственных интересов, если они могут привести к негативным последствиям для кого-то, тем более – для общества в

целом. Воспитание такой ответственной позиции – и есть основная задача социально-гуманитарной сферы знания, особенно – философии. Если человек хочет быть полноценной частью этого мира, не гостем, а хозяином хотя бы собственной судьбы, то все его обучение нужно начинать и завершать философским вопросом: «Что есть этот мир вокруг, и кто я в этом мире?»

**Список літератури:** 1. Ильенков Э.В. Философия и культура. М. : Изд-во полит. лит-ры, 1991. – 464 с. 2. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие ; [пер. с нем. Д.В. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 380 с. 3. Фуко М. Надзирать и наказывать ; [пер. с франц. В. Наумова]. – М. : «Ad Marginem», 1999. – 480 с.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. . Yl'enkov Э.V. Fylosofyya y kul'tura. M. : Yzd-vo polyt. lyt-gy, 1991. – 464 s. 2. Khabermas Yu. Moral'noe soznanye y kommunykatyvnoe deystvye ; [per. s nem. D.V. Sklyadneva]. – SPb. : Nauka, 2001. – 380 s. 3. Fuko M. Nadzyrat' y nakazyvat' ; [per. s frants. V. Naumova]. – M. : «Ad Marginem», 1999. – 480 s.

Городыская О.Н.

### **ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

В статье сделана попытка осмыслить ситуацию, в которой живет и действует современный человек, в частности – будущий специалист технической сферы. Рассмотрены функции и возможности социально-гуманитарного знания, особенно – философии, в процессе формирования технического специалиста как человека и профессионала. Особое внимание уделено специфике взаимоотношений власти и знания и их влиянию на самоопределение человека.

*Ключевые слова:* современное общество, социально-гуманитарная сфера, индивид, власть, знание.

Городиська О.М.

### **ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

В статті було зроблено спробу осмислити ситуацію, в якій живе та діє сучасна людина, зокрема – майбутній спеціаліст технічної сфери. Розглянуто функції та можливості соціально-гуманітарного знання, особливо – філософії, у процесі формування технічного спеціаліста як людини та професіонала. Особливої уваги надано специфіці взаємовідносин влади та знання та їх впливу на самовизначення людини.

*Ключові слова:* сучасне суспільство, соціально-гуманітарна сфера, індивід, влада, знання.

Horodyskaya O.N.

## PERSONAL SELF-DETERMINATION PROBLEM IN MODERN SOCIETY

In the article it was made the attempt to realize the situation in which modern man, in particular future technical specialist got to live and to act. The functions and the opportunities of the social-humanitarian and philosophical knowledge in the formation process of technical specialist as a human and a professional were considered. Especial attention was paid to the specific character of the power and knowledge interrelations and their influence on the man's self-determination.

*Key words:* modern society, social-humanitarian sphere, an individual, power, knowledge.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378+37.03**

*Квасник О.В.,  
Харків, Україна*

## РОЛЬ ЦИКЛУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

*Постановка проблеми.* На сьогодні перед вищою технічною освітою постає проблема у пошуці такого фахівця інженерно-технічного напрямку, який мав змогу відповідати вимогам доби та запитам суспільства, а також був спроможний модернізувати своє соціокультурне середовище та умови свого існування. Завдання інженера – не просто зміна світу навколо, а його покращення в інтересах життя та здоров'я людини. Цикл психолого-педагогічних дисциплін відносять до розділу гуманітарної підготовки майбутнього фахівця. Вона передбачає глибоку світоглядну основу, високу духовність, правову обізнаність, глибокі знання в галузі управлінських технологій та етичне виховання. Особливістю гуманітарної підготовки в технічному вузі є її випереджальний характер. Чим успішнішою є ця підготовка на початку кожного циклу навчання, тим більшою мірою оптимізується сприйняття найскладніших фундаментальних і практичних сторін технічного знання. Відомо, що наша цивілізація останнім часом прагне до об'єднання та симбіозу між культурами, економіками, країнами, народами. Це стосується й формування еліт різних країн і суспільств.

*Аналіз останніх наукових публікацій* показав, що соціокультурні аспекти вивчення гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах були розглянуті у роботах В. Біблер, В. Копілевич, Т. Поясок, Н. Складенко, І. Тараненко та інших. Процес формування компетентності на базі

гуманітарних дисциплін вивчався у працях Н. Білоцерківської, Т. Поясок, а решта доробків орієнтуються на англійську чи німецьку мови. Вивчення стану розробленості окресленої проблеми дає підстави для висновку, що питання вивчення психолого-педагогічних дисциплін у контексті формування соціокультурної компетентності інженера до сьогодні в Україні залишається не дослідженим.

Тому *мета* дослідження полягає у з'ясуванні ролі психолого-педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутнього інженера.

Аналіз одержаних на сьогодні даних висвітлює загальну прагматичну тенденцію, яка існує в суспільстві та відбивається у сфері вищої технічної освіти. Вона полягає в тому, що студенти з їхніми кар'єрно орієнтованими цінностями віддають перевагу саме тим гуманітарним дисциплінам, які сприяють майбутньому професійному успіху. У зв'язку з цим необхідно поновому подивитися на зміст і методику викладання гуманітарних дисциплін, посиливши їхню практичну спрямованість.

Мінімум психолого-педагогічної підготовки випускника забезпечує формування готовності до вирішення соціальних, громадянських завдань та до самоосвіти, сприяє засвоєнню культури комунікації, адаптації, мобільності до швидкозмінних соціально-економічних умов. Психолого-педагогічні знання та вміння полягають в організації спільної діяльності, співробітництві, спілкуванні людей; попередженні та вирішенні конфліктів; навчанні й підвищенні кваліфікації персоналу, вирішенні соціально-виховних завдань у трудовому колективі; стимулюванні та забезпеченні власного особистісно-професійного зростання протягом всього життя; розвитку творчого потенціалу, організації сімейного життя й гуманістичного виховання дітей в родині, їхній повноцінний розвиток.

Особливості підготовки фахівців інженерно-технічного напрямку та процесу формування СКК незмінно пов'язані з вирішенням ряду суперечностей, а саме: вимогами держави до якості підготовки фахівців та невідповідністю соціально-культурних умов розвитку особистості, які спрямовані на формування її професійної компетентності; потребою ринку праці в конкурентоспроможних фахівцях інженерно-технічного напрямку, здатних до міжособистісної комунікації, та недостатнім рівнем сформованості у них соціокультурної складової професійної підготовки; необхідністю формування соціокультурної компетентності студента технічного університету та відсутністю розробленості навчально-методичного забезпечення цього процесу. Усунення суперечностей та зміна пріоритетів системи освіти засвідчили, що вимоги до конкурентоздатного фахівця пов'язані з гуманітарною спрямованістю.

Ці знання особливо важливі за умови експлуатації автоматизованих систем та технічних засобів, які входять до складу соціально-економічних систем, коли необхідно враховувати поведінку, працездатність та стомлюваність фахівця за різних умов і режимів роботи. Цикл розвитку науки і виробництва, що періодично повторюється, від інтеграції знань до нової їх диференціації та подальшої інтеграції на більш високому рівні, повністю реалізований в НТУ «ХПІ» за роки його існування. На різних етапах запиту суспільства суттєва значущість наукової, виробничої і навчальної діяльності у роботі ВТНЗ була нерівнозначною, але в будь-який час вони складали єдине ціле, забезпечуючи процес накопичення знань, упровадження їх у виробничу діяльність і підготовку нового покоління технічної інтелігенції та наукових кадрів для забезпечення життєдіяльності держави і ВТНЗ.

Саме на базі НТУ «ХПІ» було запроваджено зміни, пов'язані із введенням циклу психолого-педагогічних дисциплін до категорії обов'язкових для вивчення майбутніми інженерами, а також впроваджено програму зі збільшення обсягу годин на гуманітарну складову підготовки майбутнього фахівця. Дисципліни психолого-педагогічного циклу не є фундаментальними для вищих технічних навчальних закладів України. Однак, для підготовки майбутнього інженера життєво та професійно необхідні соціокультурні знання, вміння, навички та досвід діяльності, які він отримує під час їх вивчення. Перед вищою школою постає завдання сформуванню фахівця, здатного ефективно вирішувати актуальні професійні та побутові проблеми в ході своєї діяльності, тобто сформувати компетентного інженера, що володіє соціокультурною компетентністю. Для його вирішення виникає потреба у розкритті особливостей формування соціокультурної компетентності студентів технічних університетів.

Сукупність характеристик фахівця як особистості, як суб'єкта діяльності, як студента, що здобув вищу інженерну освіту, дозволяє побудувати його певну структуру, змодельовати його сутність, яка б відповідала вимогам сучасності. Структура майбутнього інженера на сьогодні – це опис суттєвих характеристик особистості: базові основи професійно значущих якостей (професійна свідомість та самосвідомість, професійно-ціннісні орієнтації, професійно обумовлені якості); готовність до професійної діяльності (морально-психологічна, змістовно-інформативна, операційно-діяльнісна); готовність до розвитку та саморозвитку тощо, – які розвивають за допомогою навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості [1, с. 25-27]. Тому до фундаментального багажу знань інженера повинні входити знання з

дисциплін гуманітарного циклу, що сприятимуть гнучкості мислення та адекватній реакції на низку швидкісних змін. Процес поєднання технічного і гуманітарного компонентів породить фахівця нового покоління, здатного однаково контролювати емоційне напруження та ефективно взаємодіяти в людському середовищі, а також передбачати наслідки своєї діяльності та вдосконалюватися завдяки досвіду, отриманому від попередніх поколінь. Виникає потреба до професійної підготовки фахівця вести соціокультурну компетентність, яка має свої особливості.

Професійна підготовка фахівців інженерно-технічного напрямку, не підкріплена гуманітарними знаннями, може призвести до того, що результати інженерної діяльності суперечитимуть інтересам формування соціокультурного середовища XXI століття [2, с. 179]. Тобто гуманізація інженерно-технічної освіти здійснюється передусім шляхом забезпечення навчально-освітнього процесу викладанням дисциплін гуманітарного циклу, у контексті яких формується здатність до правильної розстановки цінностей, уявлення про культуру як про вираження загальнолюдського інтересу з метою створення стимулів до самовдосконалення та самоосвіти. Це сприяє формуванню спеціалістів як інтелектуальних, творчих особистостей, готових вирішувати складні науково-технічні проблеми, усвідомлювати соціальне значення діяльності і брати відповідальність перед суспільством за прийняті рішення [3, с. 179]. Підготовка інженерних кадрів повинна обов'язково виходити з подвійності природи техніки, тобто її об'єктивного і суб'єктивного компонентів [3, с. 177].

Багато студентів вважають, що гуманітарні знання допомагають розібратися в навколишній дійсності, у самому собі та інших людях, бо поняття гуманізму є відображенням людяності в поведінці особистості, ствердженням поваги до її цінностей [4; с. 24]. До гуманітарних відносять знання в галузі філософії, соціології, управління, педагогіки, етики, психології тощо [2, с. 86]. Недостатність знань молодих фахівців про своє внутрішнє «Я», духовний світ, особливості свого характеру, які сприяють саморозвиткові та самореалізації, організаторських здібностей, гнучкості в поведінці можливо компенсувати за рахунок засвоєння змісту психолого-педагогічних дисциплін, які є частиною гуманітарного знання. Їхнє вивчення спонукає студентів набувати досвіду розуміння себе та інших, допомагає сформуванню потреби в поєднанні психологічної та педагогічної складових із метою подолання в собі особистісних та професійних вад, а також для саморозвитку та самовдосконалення.

Багато хто з молодих інженерів не володіє знаннями щодо



принципів спілкування у спільній діяльності з колегами. Вони здебільшого незнайомі із системою особистісних цілей та міжособистісних відносин, із засобами розвитку психологічних якостей, необхідних для трудової діяльності. Психологічні особливості окремої особистості, групи, колективу чи організації як суб'єктів та об'єктів діяльності, а також психологічні закономірності взаємодії суб'єкта з об'єктом тощо вирішує психологія управління, яка входить до психолого-педагогічного циклу [5].

Курс психолого-педагогічних дисциплін, який є частиною професійної підготовки студента технічного університету, зокрема НТУ «ХПІ», забезпечує формування ціннісних уявлень про особистісні особливості людини як чинника успішності, здійснення навчальної та професійної діяльності, розвиток умінь учитися, підвищувати культуру розумової праці та рівень самоосвіти. А. Джантиміров вважає, дисципліни цього циклу впливають на розвиток педагогічної самосвідомості та творчої індивідуальності майбутнього інженера, що виявляються у способах аналізу, проектування і рефлексії освітньої діяльності. Кожна додана до базового циклу педагогічно спрямована дисципліна повинна забезпечувати реальну теоретичну, практичну, методологічну, технологічну, педагогічну та виховну підготовку, виробляти мотивацію до поповнення знань і вмінь, формувати більш високий рівень підготовки до самостійної діяльності[6].

За Конституцією України, іншими державними актами одним із головних напрямів гуманітарної політики є всебічне сприяння підвищенню національно-духовного рівня особистості, збереження ціннісного надбання попередніх поколінь, співпраця з іншими країнами через гуманітарні програми та гуманітарну допомогу тощо [7, с. 485]. Саме тому В. Бабак і Е. Лузік пропонують покласти в основу змісту фундаментальної підготовки загальнолюдські (норми людського співжиття) та національно орієнтовані цінності (ідея національного самовизначення, національна культурна традиція). Ці категорії повинні відповідати соціальним нормам того суспільства, де на цей час перебуває особистість, і де відбувається процес її формування, становлення та розвитку як фахівця інженерно-технічного напрямку. Незважаючи на те, що соціальні норми є регулятором поведінки особистості, разом із тим, для кожної людини вони виступають у якості особливих цінностей – нормативних [8, с. 34].

Індивідуалізоване вибудовування кожним суб'єктом свого повсякдення та осмислення його відповідно до соціокультурних норм сучасності складає сутність процесу формування студентів як суб'єктів соціокультурної діяльності [9, с. 92]. Суспільні норми, вимоги, ідеали,

цінності культури сприймаються і привласнюються особистістю індивідуально та вибірково [8, с. 35]. За умови формування власної системи цінностей молоді люди орієнтуються не тільки на суспільну аксіологічну систему, але й на обрані ними зразки для наслідування.

Провідні вчені НТУ «ХПІ»[10] успішно розвивають концепцію формування національної гуманітарно-технічної еліти, яка передбачає застосування провідних освітніх тенденцій для формування й розвитку досконалого фахівця XXI століття, здатного адекватно реагувати на вимоги суспільства та відповідати найвищим запитам соціально-економічного середовища. Ця концепція передбачає включення до фундаментальної підготовки дисциплін психолого-педагогічного спрямування, поєднання матеріального світу фахівця із духовним, ціннісним, використання досвіду попередніх поколінь, насамперед – досвіду діяльності, та використання в якості базису процесу отримання вищої освіти і підготовки фахівця чотири дидактичні одиниці (знання – уміння – навички – досвід діяльності) та емоційний компонент. Таким чином перед нами постає модель створення компетентної особистості, суб'єкта діяльності, здатного швидко пристосовуватися до соціального середовища.

Важливість предметів гуманітарного блоку для становлення особистості студента технічного вищого навчального закладу зумовлена їхнім сприянням розвиткові творчої активності; формуванню особистісної готовності до застосування технічних знань і вмінь; розвиткові комунікативних та організаторських здібностей; формуванню загальнолюдських цінностей; засвоєнню знань з інженерної психології, психології праці й культури безпеки; розвиткові здатності до безперервної освіти протягом життя та перенавчанню в разі необхідності [11, с. 35]. За таких умов у зв'язку з потребою в умінні мобілізувати свій особистий потенціал для вирішення різноманітних завдань пріоритетним стає самостійний пошук потрібної інформації, тобто майбутній фахівець повинен не тільки користуватися загальноприйнятими знаннями, а й уміти постійно оновлювати оперативну частину свого міжкультурного досвіду [12].

На сучасному етапі перебігу змін у вищій освіті спостерігається тенденція до зменшення часу на аудиторні заняття і збільшення часу на самостійну роботу. Зменшення відбувається за рахунок скорочення аудиторних занять, відведених на вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема психолого-педагогічних. На розподіл навчального часу впливає тенденція врахування умов Болонської угоди та спрямованість на європейський сценарій розвитку вищої освіти. З одного боку, воно обмежує вибір матеріалу для викладання, методів і технологій; негативно впливає на формування ціннісно-мотиваційної складової компетентності студентів. З іншого боку, це

надає можливість широкого вибору суб'єктом навчання предметів, методів та технологій засвоєння знань, набуття умінь і навичок, досвіду діяльності, а крім цього – часу, місця та умов (температура, освітлення тощо) отримання освіти. Це сприяє підвищенню рівня всіх проявів «самості» та підготовки майбутніх фахівців. Отже, в будь-якому випадку цей факт впливатиме на формування соціокультурної компетентності в майбутніх інженерів, особливо це стосуватиметься процесу викладання психолого-педагогічних дисциплін (необхідно цілеспрямовано здійснювати відбір матеріалу, а також вибір методик та технологій його подання, та забезпечувати умови для самостійної роботи).

Дисципліни циклу в соціокультурному контексті змінюють зміст таким чином, щоб студент технічного університету мав змогу відповідати затребуваному суспільством і соціокультурним середовищем рівню професіоналізму. Так наприклад, знання спілкування в різних соціальних групах модифікується у спілкування з різними поколіннями, виконавцями різних соціальних ролей та релігій, рас тощо на основі власного й набутого досвіду з метою удосконалення життєдіяльності в усіх її проявах; уміння розпізнавати функції емоцій – вміння любити все живе, позитивно сприймати будь-яку діяльність тощо; навички розпізнавання моделей поведінки – у виявленні інтересу до подій суспільного та культурного життя своєї спільноти та оцінку моделей з урахуванням ментальності учасників тощо. Знання закономірностей стосунків набувають національно-культурного характеру з урахуванням моральних норм усіх людей, зокрема тих, хто не належить до спільноти суб'єкта діяльності. До навички використовувати етику міжособистісного спілкування в процесі професійної діяльності додається емоційно-позитивне насичення процесу взаємодії колег. Уміння розрізнати механізми психологічного впливу та захисту трансформується у знаходження адекватних способів соціокультурної життєдіяльності, необхідність співвідносити національні психологічні риси зі своїми власними тощо. Перспектива використання дисциплін цього циклу позитивно впливає на модернізацію вищої технічної освіти та дає можливість постійного розвитку та саморозвитку фахівця інженерно-технічного профілю.

**Список літератури:** 1. Мендель Б. Р. Интеллектуальная игра как компонент образовательной практики : моделирование развития профессионально значимых качеств специалиста / Б. Р. Мендель // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 23–36. 2. Інженер ХХІ століття: особистість і професіонал в світі гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти / за ред. М. Є. Добрускіна. – Х. : Рубікон, 1999. –

512 с. 3. Шиліна Н. Є. Процес гуманізації інженерної освіти як фактор розвитку соціокультурного світогляду майбутнього спеціаліста / Н. Є. Шиліна // Наука і освіта. – 2009. – № 1/2. – С. 177–180. 4. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навч. Посіб. / Л.Л. Хоружа. – К. : Академвидав, 2012. – 208 с. 5. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : [монографія] / О. Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001. – 324 с. 6. Джантіміров А. Ю. Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Ю. Джантіміров; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 234 с. 7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і перероб. – К., 2007. – 656 с. 8. Шиянов Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33–37. 9. Жук О. Л. Беларусь : компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105. 10. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації : навч.-метод. посібник / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ. – Х. : НТУ «ХПІ», 2004. – 416 с. 11. Волобуєва О. Ф. Формування професійно-комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових вузів (психолого-лінгвістичний аспект) : дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / О. Ф. Волобуєва. – Хмельницький : НАПВУ, 1999. – 194 с. 12. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : (теор.-методол. аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луговий Володимир Іларіонович. – К., 1995. – 429 с.

**Вибліографія (транслітеровано):** 1. Mendel' B. R. Yntellektual'naya yhra kak komponent obrazovatel'noy praktyky : modelyrovanye razvytyyya professional'no znachymykh kachestv spetsyalysta / B. R. Mendel' // Pedagogicheskiye tekhnologyy. – 2007. – # 1. – S. 23–36. 2. Inzhener KhKhI stolittya: osobystist' i profesional v sviti humanizatsiyi ta humanitaryzatsiyi vyshchoyi tekhnichnoyi osvity / za red. M. Ye. Dobruskina. – Kh. : Rubikon, 1999. – 512 s. 3. Shylyna N. Ye. Protsees humanizatsiyi inzhenernoyi osvity yak faktor rozvytku sotsiokul'turnoho svitohlyadu maybutn'oho spetsialista / N. Ye. Shylyna // Nauka i osvita. – 2009. – # 1/2. – S. 177–180. 4. Khoruzha L.L. Etychnyy rozvytok pedahoha: navch. Posib. / L.L. Khoruzha. – K. : Akademydav, 2012. – 208 s. 5. Romanovskyy O. H. Pidhotovka maybutnikh inzheneriv do upravlinskoyi dil'nosti : [monohrafiya] / O. H. Romanovskyy. – Kh. : Osнова, 2001. – 324 s. 6. Dzhanhimirov A. Yu. Bahatorivneva pidhotovka inzhenerno-pedahohichnykh kadriv dlya profesiyno-tekhnichnykh

navchal'nykh zakladiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / A. Yu. Dzhantimirov; In-t ped. osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy. – K., 2007. – 234 s. 7. Moyseyuk N. Ye. Pedagogika : navch. posibnyk / N. Ye. Moyseyuk. – 5-te vyd., dop. i pererob. – K., 2007. – 656 s. 8. Shyyanov E. N. Aksyolohycheskye osnovanyya protsessa vospytanyya / E. N. Shyyanov // Pedagogika. – 2007. – # 10. – S. 33–37. 9. Zhuk O. L. Belarus' : kompetentnostnyy pokhod v pedagogicheskoy podhotovke studentov unyversyteta / O. L. Zhuk // Pedagogika. – 2008. – # 3. – S. 99–105. 10. Tovazhnyans'kyu L. L. Kontseptsiya formuvannya humanitarno-tekhnichnoyi elity v NTU «KhPI» ta shlyakhy yiyi realizatsiyi : navch.-metod. posibnyk / L. L. Tovazhnyans'kyu, O. H. Romanovs'kyu, O. S. Ponomar'ov. – Kh.. : NTU «KhPI», 2004. – 416 s. 11. Volobuyeva O. F. Formuvannya profesiyno-komunikatyvnoyi spryamovanosti u slukhachiv movnoyi spetsial'nosti viys'kovykh vuziv (psykholoho-linhvistychnyy aspekt) : dys. ... kand. psykholoh. nauk : 20.02.02 / O. F. Volobuyeva. – Khmel'nyts'kyu : NAPVU, 1999. – 194 s. 12. Luhovyy V. I. Tendentsiyi rozvytku pedagogichnoyi osvity v Ukraini : (teor.-metodoloh. aspekt) : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Luhovyy Volodymyr Ilarionovych. – K., 1995. – 429 s.

Квасник О.В.

### **РОЛЬ ЦИКЛУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА**

Розкрито зміст психолого-педагогічної підготовки у вищому технічному навчальному закладі, з'ясовано роль психолого-педагогічних дисциплін для майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю, його професійної й соціокультурної діяльності. Проаналізовано та показано сучасний стан психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ на прикладі НТУ «ХПБ».

*Ключові слова:* фахівець інженерно-технічного профілю, соціокультурна компетентність, дисципліни психолого-педагогічного циклу, саморозвиток, самовдосконалення

Квасник О.В.

### **РОЛЬ ЦИКЛА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА**

Раскрыто содержание психолого-педагогической подготовки в высшем техническом учебном заведении, определена роль психолого-педагогических дисциплин для будущего специалиста инженерно-технического профиля, его профессиональной и социокультурной деятельности. Проанализировано и показано современное состояние психолого-педагогической подготовки во ВТУЗ на примере НТУ «ХПБ».

*Ключевые слова:* специалист инженерно-технического профиля, социокультурная компетентность, дисциплины психолого-педагогического цикла, саморазвитие, самосовершенствование

Kvasnyk O.V.

## **ROLE OF CYCLE OF PSIKHOLOGO OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE ENGINEER**

Exposed maintenance of psikhologo of pedagogical preparation in higher technical educational establishment, the role of psikhologo of pedagogical disciplines is certain for the future specialist of inzhenerno-tekhnicheskogo type, his professional and sociokul'turnoy activity. Analysed and rotined the modern state of psikhologo of pedagogical preparation in VTUZ on the example of NTU «KHPI».

Keywords: specialist engineering profile, sociocultural competence, discipline of psycho-pedagogical cycle, self, self

*Стаття надійшла до редакції 05.04.2015*

**УДК 159.923**

*Ланских М.В.*

*Белгород, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ**

Современный уровень развития и характер общественного производства, связанный со стремлением интегрироваться в мировое хозяйство, свидетельствует о необходимости существенных преобразований в этой области, успешная организация которых может быть проведена, по нашему мнению, только при наличии высокопрофессионального кадрового обеспечения, отвечающего требованиям мирового образовательного пространства.

Важной и актуальной проблеме подготовки таких кадров была посвящена Общероссийская научно-практическая конференция «Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации». Специалисты обсуждали проблемные ситуации в инженерном образовании РФ, инструменты для оценки и регулирования его качества, практико-ориентированные образовательные технологии и роль промышленных предприятий в обучении инженеров.

Президент Ассоциации инженерного образования России Юрий Похолков отметил, что на сегодняшний день существующие проблемы в подготовке инженерных кадров связаны с тем, что «...качество подготовки специалистов (в России) не соответствует тем требованиям, которые должны были бы предъявляться лидирующими производственными организациями. Этим предприятиям нужны инженеры, способные принять инженерное решение, позволяющее им на мировом рынке победить в конкурентной борьбе. А для нашей промышленности – низкой – они хорошие. Мы хорошо готовим инженеров для прошлого, а надо готовить инженеров для будущего» [1].

Как отметил проректор по образовательной и международной деятельности Томского политехнического университета Александр Чучалин, главный недостаток сегодняшнего инженерного образования заключается в том, что вузы потеряли свои возможности и способности готовить специалистов в области техники и технологий, которые необходимы для современной промышленности. «Мы это делали хорошо в советское время, когда были другие условия, а за эти 20 лет мы потеряли много в инженерном образовании, – отметил Александр Чучалин. – И сейчас много нареканий со стороны промышленности к качеству выпускников. Это главная проблема, которая декомпозируется на много факторов» [1].

Мы считаем, что подготовка инженерных кадров должна строиться не только на том, что они должны «хорошо знать технику и технологию производства, успешно уметь выполнять инженерные задания, а в первую очередь искать ответы на следующие вопросы: на каком месте более эффективно использовать конкретного работника, как создать более комфортные условия работы, используя индивидуальный подход и др.» [2, с.164].

В соответствии с этим, одним из эффективных путей решения складывающихся проблем в инженерном образовании является необходимость углубления существующей психологической и управленческой подготовки будущих инженерных кадров. Именно она должна обеспечить подготовку инженеров «к жизни в демократическом обществе, воспитать ответственность за свой выбор, свои поступки, свою деятельность и ее последствия, формировать психологическую готовность к успешной работе в условиях рыночной экономики, уменьшить деструктивное взаимодействие молодежи с ее общественным окружением» [3, с.246].

Данное утверждение основывается также на результатах, полученных в ходе проведенного нами исследования. В нем приняли участие 48 инженеров и руководителей структурных подразделений

предприятий г. Белгорода и Белгородской области. Работники предприятий, отвечая на вопросы разработанной нами анкеты, констатировали, что, во-первых, 40-80% рабочего времени у них занимает общение со своими подчиненными. Во-вторых, полученные в вузах знания они оценивают как достаточные для профессиональной деятельности, но не достаточные для делового общения и выполнения управленческих функций. В-третьих, 82% опрошенных считают целесообразным введение дисциплин психологической и управленческой подготовки в рамках профессионального образования инженерных кадров.

Необходимость усиленной психологической и управленческой подготовки инженерных кадров, по нашему мнению, связана с:

➤ возрастанием роли человеческого фактора в условиях демократизации общества и становления рыночных отношений, обуславливающим эффективность управления только на основе учета индивидуальных особенностей личности каждого человека;

➤ необходимостью осознания своих способностей, возможностей и ограничений, раскрытия своих внутренних психологических резервов с тем, чтобы ставить для себя максимально возможные цели и успешно организовывать совместную работу больших групп людей по их достижению;

➤ увеличением эмоционально-психологической нагрузки инженеров и, соответственно, необходимостью формирования и развития эмоционально-волевой сферы и жизнестойкости к стрессовым ситуациям еще в процессе обучения в высшем учебном заведении;

➤ необходимостью создания благоприятного социально-психологического климата в коллективе и психологического «комфорта» каждого человека, способствующих эффективному достижению стратегических целей организации;

➤ выделением значительной части рабочего времени на различные виды управленческого общения, что высвечивает необходимость в овладении культурой и знаниями закономерностей психологии межличностного общения;

➤ необходимостью построения эффективной системы мотивации сотрудников и самомотивации профессиональной деятельности, которой отводится одна из главных ролей в управлении персоналом;



- необходимостью обучения и воспитания сотрудников и, как показывает статистика, большую часть времени тратят именно на их организацию;
- изменением характера и целей общественного производства и т.п.

Таким образом, при проектировании педагогической системы подготовки инженерных кадров следует предусматривать как обязательный компонент их профессионализма и, соответственно, как неотъемлемую составляющую содержания профессионального образования соответствующую психологическую и управленческую подготовку.

Цели, содержание и структура психологической и управленческой подготовки подразумевают формирование у будущих инженерных кадров необходимого объема психологических знаний, умений и навыков не только как элемента общей культуры, но и как важнейшего инструментария для выполнения производственных и управленческих функций.

Так, психологическая и управленческая готовность инженерных кадров к выполнению профессиональных функций связана с умением реализовывать такие цели и задачи:

- производить оценку кадров;
- уметь разрабатывать и эффективно применять мотивирующие мероприятия;
- создавать благоприятный нравственно-психологический климат для высокопроизводительной работы людей;
- поддерживать в коллективе атмосферу творческого поиска и др.
- обучение и переобучение персонала, особенно при смене продукции, оборудования и/или технологий;
- формирование творческого отношения к труду и совершенствованию знаний, необходимого в условиях использования высоких технологий;
- воспитание коллективизма и ответственности каждого работника за результаты выполнения своих операций.

Необходимость выполнения этих задач ставит повышенные требования как к личностным качествам современного инженера, так и к уровню его психологической и управленческой подготовки.

Основные направления совершенствования психологической и управленческой подготовки инженерных кадров можно представить в следующем виде:

1. Психологическая и управленческая подготовка будущих инженерных кадров в высшем учебном заведении должна базироваться

на личностном, деятельностном и целевом подходах и учитывать отраслевую специфику будущей профессиональной деятельности инженера, важным компонентом которой является выполнение управленческих функций.

2. Возникает необходимость изучения реальных потребностей инженерных кадров в знаниях и умениях с целью включения в процесс профессионального обучения студентов необходимых человековедческих, в том числе психологических и управленческих знаний и умений, которые позволили бы существенно сократить время их адаптации, становления и развития как специалистов так и руководителей.

3. Качественную подготовку будущих инженерных кадров может обеспечивать педагогическая система, которая базируется на интегрированном подходе, объединяющим глубокое изучение дисциплин по специальности со сквозной профессионально ориентированной психологической и управленческой подготовкой на всех образовательно-квалификационных уровнях.

4. Подготовка будущих инженерных кадров к управленческой деятельности должна иметь четкую практическую направленность, которая обеспечивается использованием современных педагогических технологий, организацией учебной управленческой практики студентов и формированием у них навыков системного подхода к анализу сложных проблемных ситуаций.

5. Педагогическая система подготовки студентов к будущей управленческой деятельности должна быть ориентирована на высокий профессионализм, усиление профессиональной мобильности специалиста, на привитие ему умений и внутренней потребности в непрерывном самообразовании, самовоспитании и самосовершенствовании для обеспечения подобающей конкурентоспособности на рынке труда.

6. Проектирование педагогической системы подготовки будущих инженерных кадров, выбор ее целей, содержания и структуры, а также научно-методического и материального обеспечения должно осуществляться, исходя из содержания и характера его будущей профессиональной деятельности, и ставить целью подготовку творческих личностей с высоким уровнем ответственности, духовности и морали.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что психологическая и управленческая подготовка является необходимым компонентом профессионального образования будущих инженерных

кадров и должна занимать одно из главных мест в учебно-воспитательном процессе.

**Список литературы:** 1. Похолков Ю.П. Надо готовить инженеров для будущего // Аккредитация в образовании. 2012. URL: [www.akvobr.ru/nado\\_gotovit\\_inzhenerov\\_dlya\\_buduschego.html](http://www.akvobr.ru/nado_gotovit_inzhenerov_dlya_buduschego.html).

2. Сікорський П.І. Методологічні підходи до розв'язання суперечностей педагогічного процесу // Шлях освіти. – К. – 1999. – № 2. – С. 5-10.

3. Бобіна О.В., Багмет А.М. Досвід і проблеми психолого-педагогічної підготовки студентів // Матеріали Першої міжнародної науково-методичної конференції «Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи». – К.: НТУУ «КПІ». – 1999. – С. 163-165.

**Biblijgraphy (transliterated):** 1. Pokholkov Yu.P. Nado hotovyt' ynzhenerov dlya budushcheho // Akkredytatsyya v obrazovanyy. 2012. URL: [www.akvobr.ru/nado\\_gotovit\\_inzhenerov\\_dlya\\_buduschego.html](http://www.akvobr.ru/nado_gotovit_inzhenerov_dlya_buduschego.html).

2. Sikors'kyu P.I. Metodolohichni pidkhody do rozv'yazannya superechnostey pedahohichnoho protsesu // Shlyakh osvity. – K. – 1999. – # 2. – S. 5-10.

3. Bobina O.V., Bahmet A.M. Dosvid i problemy psykhologo-pedahohichnoyi pidhotovky studentiv // Materialy Pershoyi mizhnarodnoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi «Vykladannya psykhologo-pedahohichnykh dystsyplin u tekhnichnomu universyteti: metodolohiya, dosvid, perspektyvy». – K.: NTUU «KPI». – 1999. – S. 163-165.

Ланских М.В.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ**

В статье рассматривается актуальность и необходимость усиленной психологической и управленческой подготовки инженерных кадров. Это связано с тем, что на сегодняшний день успешность их профессиональной деятельности зависит не только от решения чисто производственных задач, но и от учета психологического фактора в построении совместной деятельности.

*Ключевые слова:* инженерные кадры, профессиональное образование инженеров, психологическая подготовка инженерных кадров, управленческая подготовка инженерных кадров.

Ланских М.В.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ**

У статті розглядається актуальність і необхідність посиленої психологічної та управлінської підготовки інженерних кадрів. Це пов'язано з тим, що на сьогоднішній день успішність їх професійної діяльності залежить не тільки від вирішення суто виробничих завдань, але й від врахування психологічного фактора в побудові спільної діяльності.

*Ключові слова:* інженерні кадри, професійна освіта інженерів, психологічна підготовка інженерних кадрів, управлінська підготовка інженерних кадрів.

M. Lanskih

### **FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND MANAGEMENT OF FUTURE ENGINEERS ' TRAINING**

The article discusses the relevance and necessity of enhanced psychological and managerial training of engineering personnel. This is due to the fact that today the success of their professional activity depends not only on the decision of practical tasks, but also on account of psychological factors in the construction of the joint activity.

*Keywords:* engineers, professional engineering education, psychological training of engineering personnel, management, engineering staff training.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 371.3:159.9**

*Рінко І.В.,  
Київ, Україна*

### **ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації вітчизняної освіти особливо у сфері підготовки професійних керівників і фахівців для перспективних галузей економіки, науки та культури гостро постає проблема пошуку, добору і фахової підготовки найбільш здібної, талановитої молоді, проблема формування нової інтелектуальної еліти

нації, лідерів нашої сучасності. Тому підготовка таких лідерів є одним з головних завдань вищої школи. Вирішення завдань підготовки професійних керівників і конкурентоспроможних фахівців-інженерів потребує пошуку нових форм, нетрадиційних підходів до організації навчальної діяльності студентів у технічних університетах, підвищення рівня їх лідерських якостей. У зв'язку з цим, виникає об'єктивна необхідність удосконалення системи освіти, спрямованої на формування особистості майбутнього інженера-лідера, який усвідомлює свої можливості, прагне до розвитку лідерського потенціалу, до самоосвіти, самовдосконалення, максимальної самореалізації та досягнення життєвого успіху.

Проблема підготовки майбутніх лідерів є однією з важливих проблем, а в умовах кризи – однією з головних проблем у педагогіці вищої освіти. Сприяти цьому може введення як однієї з педагогічних умов, діагностики лідерських якостей майбутніх інженерів, яка потрібна для визначення закономірностей та механізмів становлення та розвитку лідерського потенціалу.

**Аналіз основних досліджень.** Багато вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, соціологів звертають серйозну увагу на проблему лідерства та лідерських здібностей особистості. Ними досліджуються найбільш сприятливі ситуації та умови для висунення особистості на лідируючі позиції, створюються методики формування лідерських якостей та розвитку лідерського потенціалу студентів. Переважна більшість теоретико-методологічних положень та обґрунтувань змісту педагогічної творчості та технології її формування можуть бути в цілому застосовані для розв'язання завдань підготовки професіоналів-лідерів. Про це свідчать роботи таких науковців, як: Ю. Бабанський, Г. Балл, Л. Виготський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Леонт'єв, А. Ліготський, В. Луговий, В. Моляко, Н. Ничкало, П. Перепелиця, З. Решетова, В. Рибалко, С. Сисоєва, Б. Юдіна та ін. Формуванню сучасної теорії і практики управління соціальними системами, науковому менеджменту, аспекти якого можуть застосовуватися для розв'язання завдань підготовки лідерів-професіоналів присвячені роботи відомих вчених: Г. Ганта, Л. Гільберта, Г. Емерсона, Л. Ерхарда, Дж. М. Кейнса, А. Маслоу, Е. Мейо, Д. Муні, Г. Мюнстерберга, Г. Мюрдала, Ф. Тейлора, Л. Урвіка, А. Файоля, М. Фоллета, Г. Форда, М. Фрідмана, Л. Якокка та ін. Різні аспекти феномену лідерства досліджуються та розглядаються у роботах Т. Гури, О. Ігнатюк, С. Новикової, О. Пономарьова, О. Романовського, А. Тіхонова, Л. Уманського та ін. [1, 2, 3, 4, 5]. Вище зазначені вчені досліджують формування лідерського

потенціалу у студентів вищих навчальних закладів. В цих дослідженнях розроблена концепція, механізми розвитку лідерського потенціалу у студентів в умовах вищої школи.

Але є потреба пошуку ефективних механізмів розвитку лідерського потенціалу, розробки нових методологій та їх застосування в процесі підготовки студентів, майбутніх інженерів, для чого необхідні експериментальні дослідження лідерських якостей у студентів технічних університетів. Однією з необхідних методологій для формування і розвитку лідерського потенціалу у студентів технічних університетів є діагностики лідерських якостей у майбутніх інженерів під час професійної підготовки. Практична значущість цієї проблеми величезна, оскільки її вирішення дозволяє усунути наявні протиріччя.

- між вимогами до лідера та його якостями;
- між зростаючими вимогами до методологій з розвитку лідерського потенціалу та відсутністю механізмів розвитку лідерського потенціалу.

Актуальність цієї проблеми зумовила тему цієї статті.

**Основною метою статті** є вивчення проблеми формування лідерських якостей майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки в технічних університетах. Проблема розглядається на підставі теоретичного обґрунтування діагностики лідерських якостей майбутніх інженерів як необхідної педагогічної умови для формування у них лідерських якостей і результатів і аналізу констатувального експерименту.

**Виклад основного матеріалу.** Введення такої педагогічної умови як діагностика лідерських якостей у майбутніх інженерів дозволяє вже на початковому етапі навчання в технічних університетах не тільки виявити стартові лідерські можливості майбутніх інженерів, а й відстежувати характер динаміки розвитку лідерських якостей у студентів у процесі професійної підготовки. Педагогічна діагностика професійно-особистісного розвитку студентів повинна бути системою безперервного спостереження, вимірювання, контролю, корекції і проектування професійно-значущих лідерських якостей майбутніх інженерів, що необхідно для оптимізації процесу професійної підготовки фахівця.

Проведення педагогічної діагностики має відбуватися на основі виконання вимог акмеологічного підходу. Останній передбачає не тільки виявлення потенційних і актуальних лідерських якостей, але й врахування їх при подальшому виборі необхідного педагогічного

впливу в освітньому процесі, формуванні зацікавленості самого студента у мінімізації своїх слабких сторін та розвитку професійно значущих лідерських якостей шляхом прояву себе як організаційного лідера.

У структурі проведення діагностики ми можемо виділити три основних етапи: вхідний, поточний і заключний. При цьому кожен з них має містити наступні блоки: 1) оцінку лідерських якостей за обґрунтованими критеріями і показниками; 2) роботу зі студентами за підсумками діагностичної оцінки; 3) підготовку аналітичних матеріалів; 4) допомогу студенту в складанні програм лідерського зростання; 5) оцінку і корекцію запланованих програм. Поточний етап педагогічної діагностики є своєрідною формою корекції та контролю розвитку лідерських якостей студентів. В межах заключного етапу доцільна поглиблена діагностика досягнутого рівня розвитку лідерських якостей студента після реалізації комплексу педагогічних умов.

Успіх лідерського зростання майбутніх інженерів при введенні педагогічної діагностики може досягатися поєднанням наступних взаємопов'язаних факторів: а) вмотивованістю самого студента до лідерського зростання і до подолання можливих обмежень; б) ступенем відповідності професійної підготовки до запитів самого студента; в) використанням нових інформаційних технологій (пакет вимірювачів, база даних, інформаційно-методичний банк необхідної інформації для студентів і викладачів, глобальні та локальні мережі та ін.), що забезпечують ємність, комплексність та оперативність отримання необхідної інформації.

Запропонована система передбачає створення основи для ефективної індивідуалізованої роботи з розвитку студента, як лідера, шляхом: 1) організації корекційно-розвиваючих занять, що орієнтуються на конкретні групи проблем у студентів в процесі професійної підготовки; 2) адаптації структури та змісту професійної підготовки до особливостей контингенту студентів.

При проведенні педагогічної діагностики необхідно враховувати, що всі компоненти діагностики мають бути вбудовані в навчальний процес таким чином щоб виконувались наступні умови: 1) проведення навчальних занять та педагогічної діагностики повинно відбуватися одночасно; 2) етапи діагностики повинні бути включені в структуру навчальних курсів (наприклад, поточна діагностика проводиться в межах занять з «Філософії», «Основ управління соціальними системами» та ін.); 3) дані педагогічної діагностики

мають бути використовуватися і враховуватися як самим студентом так і всіма викладачами на заняттях з різних дисциплін; 4) застосовувані діагностичні методики повинні представляти собою не тільки тестові матеріали, але й містити пізнавальний аспект, професійні вправи, завдання і ситуації.

Для проведення педагогічної діагностики можуть бути запропоновані наступні методи: анкетування, комплекс психолого-діагностичних методик, наприклад: методика на визначення лідерського потенціалу; методика визначення макіавеллізму; опитувальник по визначенню комунікативних та організаційних здібностей (КОС-2); тести: «Лідер», тестування на визначення ефективності керівництва та лідерських здібностей за методикою Е. Жарікова, Е. Крушельницького; тест на визначення здібності бути лідером і багатофакторний опитувальник лідерства. Ці методики були опробовані на практиці під час проведення констатувального експерименту. В дослідженні приймали участь тридцять студентів - 18 чоловіків та 12 дівчат віком від 23 до 25 років. Вони закінчили Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» на різних факультетах. Всі вони стали аспірантами першого курсу НТУ «ХП». Діагностика лідерських якостей була проведена під час навчально-виховного процесу під час аудиторних занять по філософії в грудні 2014 року. Дослідження розпочинали з анкетування, під час якого респонденти визначили лідерські якості, які на їхню думку сприяють успіху в роботі сучасного лідера; а також лідерські якості, які найбільш значимі для них в майбутньому. Анкетування дозволило визначити рівень реалізації можливостей студентів та їх лідерських здібностей під час навчання в НТУ «ХП».

Аналіз результатів дослідження лідерських якостей студентів-випускників НТУ «ХП» дозволив визначити найбільш значиму для них в майбутньому групу лідерських якостей та розділити її на дві категорії: якості, що були зазначені в анкеті і якості, що були запропоновані самими опитуваними. Проаналізувавши результати дослідження можемо зазначити, що 34% опитуваних указали на високий рівень реалізації своїх організаційних здібностей під час навчання, 13% вважають низьким рівень реалізації організаційних здібностей під час навчання. Але впродовж дослідження 40% піддослідних показали низький рівень володіння організаційними здібностями і лише 20% опитуваних показали високий рівень володіння організаційними здібностями.



Що до комунікативних здібностей - 60% опитуваних указали на високий рівень реалізації своїх комунікативних здібностей під час навчання, 7% опитуваних вважають низькою реалізацію своїх комунікативних здібностей. При цьому впродовж дослідження 26% опитуваних показали низький рівень володіння комунікативними здібностями, і 60% опитуваних показали високий рівень володіння комунікативними здібностями.

Респонденти указали на високий рівень реалізації амбіційності під час навчання - 54% опитуваних; середнім рівень реалізації амбіційності під час навчання вважають 46% респондентів.

Опитувані зазначили високий рівень реалізації діловитості під час навчання - 46% респондентів, при 7% респондентів, що вважають низькою реалізацію своєї діловитості під час навчання.

34% опитуваних указали на високий рівень реалізації своїх творчих рис під час навчання, 13% респондентів вважають низькою реалізацію своїх творчих рис.

Респонденти указали на високий рівень реалізації працьовитості під час навчання - 74% опитуваних, при 26% респондентів, які вважають середнім рівень реалізації своєї працьовитості під час навчання.

60% опитуваних зазначили високий рівень реалізації ініціативності під час навчання, 7% опитуваних вважають низьким рівень реалізації своєї ініціативності під час навчання.

На високий рівень реалізації наполегливості під час навчання указали 80% респондентів, 20% респондентів вважають середнім рівень реалізації своєї наполегливості під час навчання.

Високий рівень реалізації відповідальності під час навчання зазначили 72% опитуваних, при 28% респондентів, які вважають середнім рівень реалізації своєї відповідальності під час навчання.

Зазначили, що вони реалізували своє нестандартного мислення під час навчання - 34% опитуваних, при 7% респондентів, що вважають низьким рівень реалізації нестандартного мислення під час навчання.

67% опитуваних указали на високий рівень реалізації цілеспрямованості під час навчання, і 7% респондентів вважають низьким рівень реалізації цілеспрямованості під час навчання.

Зазначили високий рівень реалізації рішучості під час навчання 67% опитуваних, і 7% опитуваних вважають низьким рівень реалізації рішучості під час навчання.

Високий рівень реалізації етичності поведінки під час навчання зазначили 80% респондентів, і 7% респондентів вважають низьким рівень реалізації етичності поведінки під час навчання.

На високий рівень реалізації професійної компетентності під час навчання указали 80% опитуваних, і 20% опитуваних вважають середнім рівень реалізації професійної компетентності під час навчання.

60% опитуваних вважають, що вони на високому рівні реалізували під час навчання мотивацію до успіху, і 7% опитуваних вважають низьким рівень реалізації мотивації до успіху під час навчання.

Усього 26 % опитуваних указало на високий рівень реалізації схильності до ризику під час навчання, і 7% опитуваних вважають низьким рівень реалізації схильності до ризику під час навчання.

Також 26% респондентів указало на високий рівень реалізації під час навчання здібності впливати на підлеглих, 20% респондентів вважають низьким рівень реалізації під час навчання здібності впливати на підлеглих.

Впродовж дослідження виявлено, що 40% опитуваних показали низьку ступінь володіння лідерськими якостями і лише 13 % опитуваних мали високий ступінь лідерських якостей. Повної здатності бути лідером не виказав ніхто з опитуваних. Таким чином, була наочно показана недостатня сформованість лідерських якостей у студентів НТУ «ХП», що закінчили курс навчання в технічному університеті. Тому проблема розвитку лідерських якостей у студентів технічних університетів в процесі професійної підготовки є актуальною і потребує подальшого вивчення.

Таким чином, на підставі вище викладеного матеріалу варто зазначити наступне:

1. Аналіз досліджень філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури вказує на те, що питання вивчення теоретичних і прикладних проблем лідерства серед студентської молоді недостатньо розроблені, а тому потребують подальшого вивчення, зокрема залучення педагогічної діагностики лідерських якостей як необхідного елементу професійної підготовки майбутніх інженерів в технічних університетах.

2. В статті запропоновано структурні компоненти такої умови для виявлення і формування лідерських якостей майбутнього інженера як педагогічна діагностика оцінки лідерських якостей за обґрунтованими критеріями і показниками, а саме: роботу зі студентами за підсумками діагностичної оцінки; підготовку аналітичних матеріалів; допомогу студенту в складанні програм лідерського зростання; оцінку і корекцію запланованих програм.

3. На прикладі дослідження лідерських якостей у групі аспірантів НТУ «ХП» актуалізується необхідність педагогічної

діагностики лідерських якостей у студентів технічних університетів. Педагогічна діагностика професійно-особистісного розвитку студентів повинна бути системою безперервного спостереження, вимірювання, контролю, корекції і проєктування професійно-значущих лідерських якостей майбутніх інженерів, що необхідно для оптимізації процесу професійної підготовки фахівця.

**Список літератури:** 1. Новикова С.А. Эмпирическое исследование уровня развития лидерских качеств будущих менеджеров / С.А. Новикова // Гуманизация образования в России: сб. науч. тр. - Магнитогорск : МаГУ, 2008. - С. 198-201. 2. Романовський О.Г. Психологія управління: навч. посібник / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, А. О. Лаврентьева; - Х.: НТУ «ХП», 2000. - 160 с. 3. Тихонов А. К. Ключевые качества современного лидера / А. К. Тихонов // Вестник НЛП. - 2010. - №31. - С. 23-24. 4. Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива / Л.И. Уманский // Коллектив и личность . М.: Изд-во «Наука», 1975. - С. 77-87. 5. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності /О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, О.А. Ігнатюк, Т.В. Гура та ін./за ред. О.Г.Романовського та О.С. Пономарьова. – Х.: Видавець Савчук О.О.; НТУ «ХП», 2011. – 336 с

**Bibliography (transliterated):** 1. Novykova S.A. Empyrycheskoe yssledovanye urovnya razvytyya lyderskykh kachestv budushchykh menedzherov / S.A. Novykova // Humanyzatsyya obrazovanyua v Rossyy: sb. nauch. tr. - Mahnytohorsk : MaHU, 2008. - S. 198-201. 2. Romanov's'kyu O.H. Psykholohiya upravlinnya: navch. posibnyk / O.H. Romanov's'kyu, O.S. Ponomar'ov, A. O. Lavrent'yeva; - Kh.: NTU «KhPI», 2000. - 160 s. 3. Tykhnov A. K. Klyuchevye kachestva sovremennoho lydera / A. K. Tykhnov // Vestnyk NLP. - 2010. - #31. - S. 23-24. 4. Umansky L.Y. Poetapnoe razvytye hruppy kak kollektiva / L.Y. Umansky // Kollektiv y lychnost' . M.: Yzd-vo «Nauka», 1975. - S. 77-87. 5. Formuvannya psykholohichnoyi hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv do profesiyanoi diyal'nosti /O.H. Romanov's'kyu, O.S. Ponomar'ov, O.A. Ihnatyuk, T.V. Hura ta in./za red. O.H.Romanov's'koho ta O.S. Ponomar'ova. – Kh.: Vydavets' Savchuk O.O.; NTU «KhPI», 2011. – 336 s

Ріпко І.В.

### ДІАГНОСТИКА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

В статті пропонується структура та компоненти педагогічної діагностики для виявлення та формування лідерських якостей майбутніх інженерів в процесі професійної підготовки. На прикладі

дослідження лідерських якостей у групі аспірантів НТУ «ХПІ» актуалізується необхідність педагогічного діагностування лідерських якостей у студентів технічних університетів.

*Ключові слова:* педагогічна діагностика, лідерські якості, підготовка майбутніх інженерів, експеримент, умови виявлення, умови формування, умови розвитку.

Репко И.В.

### **ДИАГНОСТИКА ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

В статье предлагается структура и компоненты педагогической диагностики для выявления и формирования лидерских качеств у будущих инженеров в процессе профессиональной подготовки. На примере исследования лидерских качеств в группе аспирантов НТУ «ХПИ» актуализируется необходимость педагогического диагностирования лидерских качеств у студентов технических университетов.

*Ключевые слова:* педагогическая диагностика, лидерские качества, подготовка будущих инженеров, эксперимент, обнаружении, условия формирования, условия развития.

Ripko I.

### **DIAGNOSIS LEADERSHIP QUALITIES AS AN ESSENTIAL ELEMENT IN TRAINING OF FUTURE ENGINEERS IN THE TECHNICAL UNIVERSITY**

The paper proposes the structure and components of pedagogical diagnostics to identify and formation of leadership qualities of future engineers in the process of training. The Case of leadership in a group of graduate students NTU "KPI" actualized need for pedagogical diagnosing leadership qualities in students of technical universities.

*Keywords:* pedagogical diagnostics, leadership, training of future engineers, experiment, detection, formation conditions, conditions of development.

Стаття надійшла до редакції 06.04.15

УДК 159.923–056.83+616.89

Сосин И.К., Чуев Ю.Ф., Гончарова Е.Ю.,  
г. Харьков, Украина

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ТРЕВОЖНЫХ СОСТОЯНИЙ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ**

**Введение.** Тревогу (как ситуационное, преходящее эмоциональное состояние) и тревожность (как относительно устойчивую черту личности) специалисты относят к категории наиболее распространенных, полиморфных, вариабельных, психометрически нередко трудно идентифицируемых явлений в мире психики и психологии человека, его эмоций и переживаний [1, 2]. *«Тревога представляет собой настолько распространенное переживание, что не верится тем, кто утверждает, будто полностью от нее освобожден»*(Ch. Rycroft) [3].

Как свидетельствует наш многолетний опыт преподавания патопсихологии в вузе, не является исключением в отношении состояний тревоги и студенческая молодежь.

Различные методы психологии и патопсихологии позволили констатировать среди контингента студентов высших учебных заведений весь диапазон тревожной проблематики: от физиологической нормы - латентных, скрытых, ларвированных, субклинических, легких форм тревоги (тревожности) до представляющих патопсихологическую, психопатологическую и физическую угрозу здоровью - генерализованных тревожных расстройств, состояний страха и панических атак. *«Интенсивная тревога является одним из самых мучительных аффектов, которую мы можем испытывать»* (К. Хорни) [4, 5].

Факторы, способствующие актуализации и трансформации состояний тревоги в сторону утяжеления, весьма разнообразны и зависят как от ноцицептивной интенсивности внешнего "генератора" тревоги, так и врожденных особенностей личности респондентов, испытывающего тревогу.

Тревога, достигшая клинически средней и тяжелой степени выраженности, может быть травмирующей и обуславливать развитие реакции "сражение или бегство" (fight or flight). Индивид в состоянии "сражения" всегда готов к какой-то воспринимаемой агрессии и

неспособен к расслаблению, а "беглец" (человек в состоянии "бегства") - "застывает" от тревоги и может избегать огорчительных ситуаций. В учебном процессе ни одно из крайних тревожных нарушений (ни полное отсутствие тревожности, ни выраженная генерализованная тревожность) не является благоприятным, т.к. может приводить к физическому и эмоциональному истощению [6].

В литературе имеются сведения о возможности предикторной роли аффективных (тревожных) расстройств в генезе мотивационной направленности у студентов, склонных к зависимости от психоактивных веществ [7]. Молодые люди с личностными проблемными стресс-ситуационными и коморбидными тревожными расстройствами, раньше начинают курить табак, прибегать к пиву, другим слабоалкогольным и крепким алкогольным напиткам, эпизодически - седативным (успокаивающим) средствам, транквилизаторам, гипнотикам, курительным смесям, наркотическим химическим субстанциям, что рассматривается в качестве международной вузовской проблемы, связанной с высоким темпом современного академического прессинга. В результате риск возникновения проблем, связанных с употреблением психоактивных веществ (ПАВ) у студентов различных стран в виде снижения их академической успеваемости, переутомляемости, агрипнических и аффективных расстройств увеличивается [8, 9, 10].

**Цель исследования.** На основе тестового психологического скрининга идентифицировать проблему распространенности и градации степени тяжести тревожных состояний у студентов начальных курсов вуза с последующей разработкой рекомендаций по профилактике и психокоррекции.

Материалы и методы исследования. В соответствии с поставленной целью были интервьюированы психологом 63 студента одного из вузов Украины в возрасте от 19 до 22 лет. Респондентов женского пола было 52 (82,54 %), мужского пола 11 (17,46 %). Преобладание женского пола обусловлено спецификой профессии как объектом образования. Набор респондентов обеспечивался критериями принадлежности к "организованному коллективу" (студенческие группы одной будущей специальности) и добровольности участия в исследовании. Таргетная направленность состояла в однотипном психологическом скрининге каждого студента (интервью + шкалирование) на предмет наличия тревожных состояний и их индивидуальная оценка в отношении возможной ассоциации с современными вузовскими обучающими технологиями. В исследовании была использована валидизированная Международная Шкала генерализованного тревожного расстройства (GAD-7: [Generalized Anxiety Disorder 7](#)), включавшая следующие 7 стержневых феноменологических состояний, возникающих в повседневной жизни студенческого социума: 1) переживание тревоги, нервозности или ощущения на грани срыва; 2) отсутствие возможности прекратить или контролировать тревогу; 3) сильное беспокойство по различным поводам; 4) трудность расслабления; 5) неусидчивость; 6) раздражительность и несдержанность; 7) тревожные предчувствия пугающих событий [11, 12].

Респонденту предлагалось оценить выраженность указанных проявлений тревожного расстройства в течение последних двух недель по 4-х балльной шкале: 0 баллов – симптом отсутствует; 1 балл – симптом слабо выраженный; 2 – симптом умеренно выраженный; 3 – резко выраженный симптом.

При интервьюировании каждый респондент указывал на используемые им пути нейтрализации дискомфортных тревожных расстройств (компьютер, общение, спорт, ТВ, интернет, курение, кофе, пиво, слабоалкогольные напитки, энергетики, фармакологические препараты и др.). Исследование проводилось на основе конфиденциальности, анонимности, информированного согласия. Эффективность использованной методики скрининга тревоги среди студентов: чувствительность 89% и специфичностью 82%.

**Результаты.** Исследование показало, что в студенческом социуме присутствует достаточно высокий потенциал тревожного реагирования на весь спектр проблем, связанных с трудностями обучения и сложностями социального функционирования в

студенческие годы. Студентов, не испытывающих эпизодов тревоги, ассоциированных с учебным процессом, не выявлено. Анализ интервью и результатов психологического шкалирования свидетельствует, что тревожные состояния нередко доставляют студенту дополнительные коммуникационные сложности. Большинство студентов отметило пусковую роль директивных форм постановки образовательного процесса.

Легкие степени тревожности играли у студентов положительную психофизиологическую роль, мотивируя респондентов к концентрации когнитивных свойств и достижению лучших показателей в учебе. По мере приближения к зачету или экзамену у большинства студентов тревога пропорционально нарастала, трансформируясь в фактор, снижающий качество усвоения и мнестического воспроизведения материала, психологически ситуационно блокируя непосредственно перед экзаменом знания, имеющиеся в резервах студенческой памяти.

Среди средств и методов самокупирования динамически кумулирующейся предэкзаменационной тревоги наиболее доступными в студенческой среде респондентами были названы: кофе, никотин, энергетики, тоники, алкоголь (особенно пиво), "валерианка", другие лекарственные препараты успокаивающего действия и др.

Вместе с тем, диагностических признаков сформировавшейся зависимости от психоактивных веществ (аддикции) среди исследованного контингента студенческой молодежи ни в одном случае выявлено не было. Следовательно, о студенческой тревоге, как психологическом и психическом феномене, оказывающем существенное влияние на всю личность, в целом, и все сферы ее деятельности, в отдельности, можно лишь прогностически говорить как о возможном факторе риска состояний аддикции от психоактивных веществ на "этапе старшекурсников" или последующих возрастных этапах. Вместе с тем, тревожность, в ряде случаев, может выступать в качестве ведущего фактора риска вначале поискового аддиктивного поведения, а затем и аддикции со всеми вытекающими отсюда драматическими последствиями для личности, семьи и общества [5,6].

Поиск путей нейтрализации тревожного «драйва» ограничивается в основном стремлением достичь опьяняющего эффекта, которое, по доминирующему мнению в молодежной среде позволяет добиться эмоционального облегчения и психической «разрядки». Применение ПАВ (курение, пиво, алкоголь, энергетики) для снижения уровня тревожности является достаточно распространенным

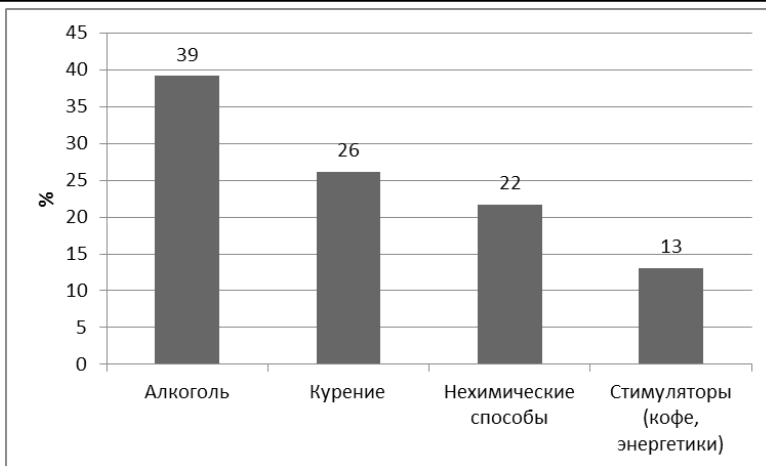


средством среди студентов, переживающих перманентные стресс-ситуационные проблемы.

Рассмотрим квантификационные результаты тестирования по Международной шкале генерализованного тревожного расстройства (GAD-7), которые позволяют наметить основные направления профилактических антиаддикционных программ в студенческой среде.

Суммарный балл по шкале проявлений тревоги может принимать значения в диапазоне от 0 до 21 балла. Его среднее значение в исследуемой группе были равны  $5,78 \pm 0,76$  балла, что составляет  $27,53 \pm 3,63$  % от возможного максимума. Таким образом, в группе респондентов выраженность тревожности была менее  $1/3$  от максимальной выраженности данной характеристики. Результаты исследования показывают, что приём пива, алкоголя является основным способом нейтрализации тревоги (39%), за ним следуют курение, нехимические способы (интернет, просмотр сериалов, общение, компьютерные игры). На последнем месте находится применение кофеинсодержащих напитков.

Наибольшая тревожность наблюдается в группе студентов, предпочитающих курение как способ нейтрализации этого состояния ( $37,3 \pm 4,7$  %), те, кто предпочитают алкоголь, имеют среднюю тревожность на уровне  $26,5 \pm 3,1$  %, схожую тревожность проявляют сторонники нехимических способов достижения психического комфорта ( $24,8 \pm 3,7$ %), наименьшая тревожность наблюдается у сторонников применения кофеинсодержащих напитков ( $15,9 \pm 1,1$  %). Приведённые результаты подтверждают несостоятельность доминирующего в студенчестве мнения об успокаивающем действии курения. Алкоголь, никотин, как и некоторые нехимические способы купирования тревожности, являются лишь способами экспозиционного ухода от проблемы и не способны устранить это состояние. Применение кофеинсодержащих напитков оказывает кратковременное стимулирующее действие, что может способствовать временному повышению учебной продуктивности.



**Рис. 1. Способи нейтралізації тривоги в студентській середі (%).**

Рассмотрим также отдельные клинические феномены, которые являются стержневыми составляющими уровня тревожности в студенчестве.

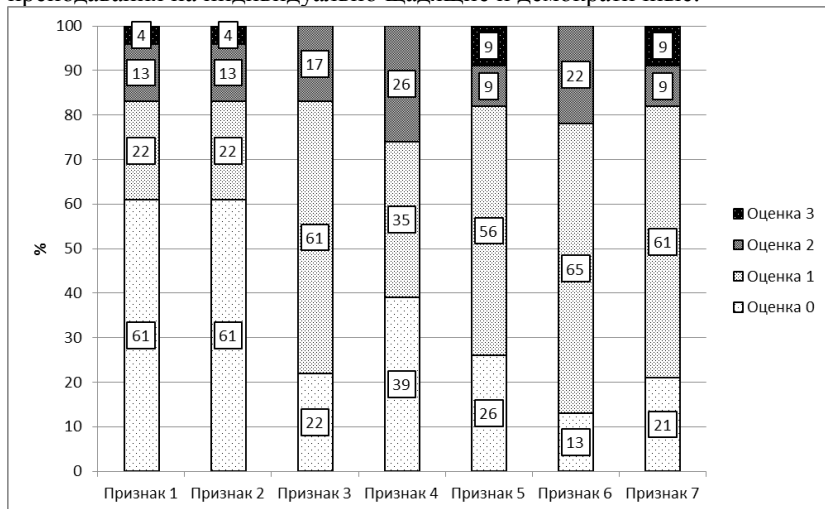
Таблица 1.

#### Частотное распределение признаков тревожности

№ № п/п	Признаки тревожности	Оценки			
		(%)			
		0	1	2	3
1.	Переживание тревоги, нервозности или ощущения на грани срыва	61	22	13	4
2.	Отсутствие возможности прекратить или контролировать тревогу	61	22	13	4
3.	Сильное беспокойство по различным поводам	22	61	17	0
4.	Трудность расслабления	39	35	26	0
5.	Неусидчивость	26	56	9	9
6.	Раздражительность и несдержанность	13	65	22	0
7.	Тревожные предчувствия пугающих событий	21	61	9	9

В первую очередь следует отметить, что переживание нервозности и невозможности прекратить тревогу практически

отсутствуют у 61% респондентов, что говорит о достаточном потенциале самоконтроля эмоциональной сферы в исследуемой группе. Но следует учесть, что в 4% случаев эти симптомы выражены очень сильно, поэтому на них следует обращать особое внимание при организации поддерживающих профилактических программ, включающих психологическое и психотерапевтическое консультирование, а также возможную замену директивных тактик преподавания на индивидуально щадящие и демократичные.



**Рис. 2. Частотное распределение признаков тревожности (%)**

**Примечание:** 1. Переживание тревоги, нервозности или ощущения на грани срыва; 2. Отсутствие возможности прекратить или контролировать тревогу; 3. Сильное беспокойство по различным поводам; 4. Трудность расслабления; 5. Неусидчивость; 6. Раздражительность и несдержанность; 7. Тревожные предчувствия пугающих событий

С меньшей частотой у исследованных респондентов регистрировались следующие признаки: сильное беспокойство, неусидчивость, раздражительность, тревожные предчувствия. Перечисленные признаки отражают реактивную, ситуационную тревожность, которая возникает эпизодически, а ее выраженность незначительная. Тревожные предчувствия и неусидчивость проявлялись в 9% случаев, являясь симптомами реактивной тревожности, и которые можно рубрифицировать как предикторы аддиктивного поведения.

Трудность расслабления не проявляется на максимальном уровне в исследуемой группе, но как умеренно выраженный признак выявлен при исследовании у 25% студентов, что также свидетельствует о возможности пониженных качеств адаптации. В целом, ключевыми симптомами тревожности у студентов являются неусидчивость, раздражительность и несдержанность, тревожные предчувствия пугающих событий.

**Выводы.** Таким образом, феномен тревоги, тревожности, тревожных состояний среди исследованного контингента студенческой молодежи представляет собой закономерное облигатное явление. При этом выраженность тревоги у подавляющего большинства респондентов не превышает степени психофизиологической возрастной юношеской нормы (легкой тревоги) и носит созидательный биологически целесообразный характер: способствует концентрации адаптационных компенсаторно-приспособительных механизмов, повышающих мотивации достижения лучших результатов учебы в вузе. Крайнее состояние в форме полного отсутствия тревоги у исследованных респондентов не зарегистрировано.

Вместе с тем, от 4 до 9 % респондентов испытывали такие признаки тревожного расстройства, которые свидетельствуют о необходимости психологического и психотерапевтического консультирования, а также возможную замену или коррекцию директивных тактик преподавания на индивидуально шадящие демократичне форматы.

Учитывая, что основным подходом к нейтрализации тревожных состояний среди контингента студенческой молодежи являются психоактивные тонизирующие факторы (курение, эпизодическая алкоголизация, компьютерные игры, кофе, успокаивающие лекарственные препараты), тревожные состояния средней и тяжелой степени следует рассматривать как предикторы аддиктивного поведения.

**Литература:** 1. Сыропятов О.Г., Дзеружинская Н.А. Стратегия фармакологического лечения тревожных расстройств в общей медицинской практике (Лекция) // Основы психофармакотерапии: Пособие / О.Г. Сыропятов, Н.А. Дзеружинская и др. Под ред. О.Г. Сыропятова. - К.: Наук. світ, 2007. - С.129 - 138. 2. Сосин И.К.,

Гончарова Е.Ю., Чуев Ю.Ф. Алкогольная тревога. – Харьков: Коллегиум. – 2008. – 732 с. 3. Rycroft Ch. Anxiety. Allen Lane, the Penguin Press. - London, 1968, - P. 1 - 15. 4. Хорни К. Тревожность //Тревога и тревожность / сост. и общая редакция В.М. Астахова. - СПб.: Питер, 2001. - 256 с. 5. Салмина-Хвостова О.И., Зяблицев Д.В. Тиаприд в лечении генерализованного тревожного расстройства, коморбидного с алкоголизмом // Рос. психiatr. журн. - 2014. - № 4. - С. 53-57. 6. Генерализованные тревожные расстройства // Электронный ресурс: <http://doctorpsy.com.ua/prijomnaya-doktora/37-navyazchivye-sostoyaniya-i-strakhi> 7. Чеверикина Е. А. Особенности мотивационной направленности у студентов, склонных к зависимости от психоактивных веществ // Наркология, № 9, 2014. – С. 52-56. 8. Наркология: Національний підручник (під редакцією Сосіна І.К., Чуєва Ю.Ф.). – Харків: Видавництво «Колегіум». – 2014. – 1500 с. 9. Sosin I., Burmaka N., Misko G., Chuev Yu. F., Goncharova E. Integrative therapy for dual comorbid alcohol and tobacco addiction // III International Congress on Dual Disorders: Addictions and Mental Disorders, Barcelona, Spain 23-26 October 2013. Barcelona, 2013 - S. 168. 10. Зайцев В.П., Марченко В.А., Ермаков С.С., Сосин И.К., Гончарова Е.Ю., Чуев Ю.Ф., Федий И.А., Постников С.В., и др. Врачебно-педагогические наблюдения во время учебно-тренировочных занятий: коллективная монография. - Харьков, ХГАФК, 2013. – 404 с. 11. Davidson J.R. First-line pharmacotherapy approaches for generalized anxiety disorder // J. Clin. Psychiatr. - 2009. - Vol. 70 (2). - P. 25-31. 12. Davidson J.R., Zhang W., Connor K.M. A psychopharmacological treatment algorithm for generalized anxiety disorder (GAD) // J. Psychopharmacol. - 2010. - Vol. 24. - P. 3.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Сыропятов О.Н., Дзеружинская Н.А. Стратегия фармакологического лечения тревожных расстройств в общей медицинской практике (Лекция) // Основы психотерапии: Посobie / О.Н. Сыропятов, Н.А. Дзеружинская у др. Под ред. О.Н. Сыропятова. - К.: Nauk. svit, 2007. - S.129 - 138. 2. Sosyn Y.K., Honcharova E.Yu., Chuev Yu.F. Alkohol'naya trevoha. – Khar'kov: Kollegiyum. – 2008. – 732 s. 3. Rycroft Ch. Anxiety. Allen Lane, the Penguin Press. - London, 1968, - P. 1 - 15. 4. Khorny K. Trevozhnost' //Trevoha y trevozhnost' / sost. y obshchaya redaktsiya V.M. Astakhova. - SPb.: Pyter, 2001. - 256 s. 5. Salmyna-Khvostova O.Y., Zyblytsev D.V. Tyapryd v lecheny heneralizovannoho trevozhnoho

rasstroystva, komorbydnoho s alkoholizmom // Ros. psykhyatr. zhurn. - 2014. - # 4. - S. 53-57. 6. Heneralizovannyye trevozhnyye rasstroystva // Elektronnyy resurs: <http://doctorpsy.com.ua/prijomnaya-doktora/37-navyazchivye-sostoyaniya-i-strakhi> 7. Cheverykyna E. A. Osobennosti motyvatsyonnoy napravlennoy u studentov, sklonnykh k zavysymosty ot psykhoaktyvnykh veshchestv // Narkolohyya, # 9, 2014. – S. 52-56. 8. Narkolohiya: Natsional'nyy pidruchnyk (pid redaktsiyeyu Sosina I.K., Chuyeva Yu.F.). – Kharkiv: Vydavnytstvo «Kolehium». – 2014. – 1500 s.9. Sosin I., Burmaka N., Misko G., Chuev Yu. F., Goncharova E. Integrative therapy for dual comorbid alcohol and tobacco addiction // III Internacional Congress on Dual Disorders: Addictions and Mental Disorders, Barcelona, Spain 23-26 October 2013. Barcelona, 2013 - S. 168. 10. Zaytsev V.P., Marchenko V.A., Ermakov S.S., Sosyn Y.K., Honcharova E.Yu., Chuev Yu.F., Fedyy Y.A., Postnykov S.V., y dr. Vrachebno-pedahohycheske nablyudenyuya vo vremya uchebno-trenyrovochnykh zanyatyuy: kollektivnaya monohrafiya. - Khar'kov, KhHAFK, 2013. – 404 s. 11. Davidson J.R. First-line pharmacotherapy approaches for generalized anxiety disorder // J. Clin. Psychiatr. - 2009. - Vol. 70 (2). - R. 25-31. 12. Davidson J.R., Zhang W., Connor K.M. A psychopharmacological treatment algorithm for generalized anxiety disorder (GAD) // J. Psychopharmacol. - 2010. - Vol. 24. - R. 3.

Сосин И.К., Чуев Ю.Ф., Гончарова Е.Ю.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ТРЕВОЖНЫХ СОСТОЯНИЙ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ**

Проведен анализ распространенности и степени тяжести тревожных состояний, в генезе которых лежат личностные характеристики, специфика образовательных интенсивных технологий, возможные директивные формы преподавания. Легкая степень предэкзамениционной тревоги носит биологически целесообразную направленность, т.к. способствует активации и компенсации адаптационных механизмов по усилению мотиваций успешной учебы в вузе и не требует коррекции. Рассмотрены варианты нейтрализации и самокоррекции состояний психоэмоционального дискомфорта, к которым прибегают студенты. Установлено, что тревожные

расстройства, как ответная реакция на многофакторные реальные проблемы современного студенчества, могут играть роль предикторов аддиктивного поведения. Средние и тяжелые формы тревожных расстройств являются основанием для психологического и психотерапевтического консультирования. Это диктует необходимость внедрения в обучающие программы академических институтов профилактических антиаддикционных программ, которые позволят предотвратить трансформацию тревожных расстройств в состояния зависимости.

**Ключевые слова:** тревога, скрининг, студенческая молодежь, дезадаптация, аддиктивное поведение

Сосін І.К., Чуєв Ю.Ф., Гончарова О.Ю.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ІДЕНТИФІКАЦІЯ ПРОБЛЕМИ**

**Резюме.** Проведено аналіз поширеності і ступеня тяжкості тривожних станів, в генезі яких лежать особистісні характеристики, специфіка освітніх інтенсивних технологій, можливі директивні форми викладання. Легкий ступінь передекзаменаційної тривоги носить біологічно доцільну спрямованість, тому сприяє активації і компенсації адаптаційних механізмів щодо посилення мотивацій успішного навчання у вузі і не вимагає корекції. Розглянуті варіанти нейтралізації та самокорекції станів психоемоційного дискомфорту, до яких вдаються студенти. Встановлено, що тривожні розлади, як відповідна реакція на багатофакторні реальні проблеми сучасного студентства, можуть грати роль предикторів аддиктивної поведінки. Середні і важкі форми тривожних розладів є підставою для психологічного і психотерапевтичного консультування. Це диктує необхідність впровадження в навчальні програми академічних вузів профілактичних антиаддикційних програм, які дозволять запобігти трансформації тривожних розладів у стани залежності.

**Ключові слова:** тривога, скринінг, студентська молодь, дезадаптація, адиктивна поведінка

Sosin I.K., Chuyev Y.F., Goncharova E.Y.

### **PSYCHO-PEDAGOGICAL PREDICTORS ANXIETY STATES AMONG STUDENTS : IDENTIFYING THE PROBLEM**

The prevalence and severity of anxiety disorders in the genesis of which are personal characteristics, specific educational intensive technologies, the ability of policy forms of teaching. Mild pre-exam anxiety is biologically appropriate way forward, because promotes activation and compensation of adaptive mechanisms to enhance the motivation of successful study in high school and does not require correction. The variants of neutralization and self-correction of states of mental and emotional discomfort resorted to by students. It was found that anxiety disorders, as a response to the real problems of multifactorial modern students can play the role of predictors of addictive behavior. Moderate and severe forms of anxiety disorders is the basis for psychological and psychotherapeutic counseling. This necessitates the introduction of training programs in academic institutions antikevring prevention programs that will prevent the transformation of anxiety disorders in a state of dependence.

*Стаття надійшла до редакції 10.04.2015*

**УДК 378.147**

*Таможська І.В.  
Харків, Україна*

### **СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ДИСЦИПЛІНИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАУЗИ**

Суспільство потребує фахівців технічної галузі (інженерів-дослідників, інженерів, слюсарів-ремонтників, механіків, інженерів-механіків), які мають «широкий науково-технічний і гуманітарний потенціал і здатні вирішувати нові, складні завдання, готові сприймати і трансформувати різноманітну науково-технічну та економічну інформацію, оволодівати мистецтвом управління новими технологічними циклами, особливо в екстремальних ситуаціях» [3].



Сучасний роботодавець зацікавлений у такому працівникові, який не тільки вміє думати самостійно й вирішувати різноманітні проблеми, володіє критичним і творчим мисленням, а й володіє багатим словниковим запасом, заснованим на глибокому розумінні гуманітарних знань [4].

Основними рисами постіндустріального розвитку світового співтовариства й нового способу виробництва, на думку Л. Кнодель, є такі: 1) гуманізація техніки, що проявляється як у структурі, так і в характері її застосування: збільшується виробництво техніки, яка задовольняє потреби людини, надає праці більш творчого характеру; 2) підвищення наукомісткості виробництва, пріоритет високотехнологічних технічних систем, які використовують досягнення фундаментальної науки; 3) мініатюризація техніки, деконцентрація виробництва, запрограмованого на швидку реакцію щодо зміни технологій і попиту на продукцію.

У зв'язку з цим посилюються вимоги до системи освіти, збільшується питома вага гуманізації та гуманітаризації вищої професійної освіти, водночас зростає необхідність інтеграції фундаментального, гуманітарного та спеціального знання, що забезпечить розгляд фахівцями своєї професійної діяльності в контексті прийдешніх технологічних і соціальних змін [1].

Тож гуманізація та гуманітаризація – основні стратегічні напрями сучасної вищої технічної освіти, що визначають її мету – виховання фахівця технічної галузі не тільки як професіонала, але і як творчої особистості, якій притаманні високі соціально-психологічні й інтелектуальні якості. З огляду на це в сучасному ВТНЗ увага приділяється гуманітаризації навчання, що сприяє вихованню в молоді високої культури, соціальних чеснот, моральних якостей.

Учені (О. Ігнатюк, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажянський та інші) підкреслюють, що поряд з підвищенням рівня викладання спеціальних дисциплін необхідно забезпечувати належну світоглядну, загальнокультурну, психолого-педагогічну й управлінську підготовку майбутніх фахівців технічної галузі у зв'язку з істотним підвищенням ролі людського чинника в забезпеченні високої ефективності суспільного виробництва. Крім того, слід передбачити нерозривну єдність світоглядної, фундаментальної, соціально-

гуманітарної та спеціальної підготовки студентів з метою формування в них цілісного бачення й розуміння зовнішнього світу [10].

Головним у навчально-виховному процесі ВТНЗ стає не тільки формування професійних знань, практичних умінь, але й те, на що конкретно орієнтоване мислення фахівця, соціальний і професійний потенціал його практичної діяльності. Принцип гуманізації вимагає, щоб усі навчальні дисципліни у ВНЗ мали ту або іншу гуманітарну спрямованість, яка б формувала критичність мислення, привносила у викладання колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, етичні й моральні аспекти. Такий підхід, на нашу думку, може забезпечити не тільки підготовку студентів до життя й продуктивної роботи в нинішньому динамічному світі, усвідомлення свого місця в ньому, а й важливіших питань буття [12].

Загальноосвітньою підготовкою майбутніх фахівців технічної галузі передбачено вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, змістом яких є адаптована до потреб навчального процесу система знань із кожної соціально-гуманітарної науки. Соціально-гуманітарні науки (лат. *socialis* – суспільний і *humanitas* – людство, людяність) – це науки про суспільство як складові всієї багатоманітності гуманітарних наук [14]. Зміст нормативних навчальних дисциплін визначають державні стандарти освіти, а вибіркових – вищі навчальні заклади з урахуванням їх специфіки.

Задати цілі навчання з дисципліни, зокрема й дисциплін соціально-гуманітарного циклу, – це значить виявити й сформувані систему знань і вмінь, якими повинні оволодіти студенти.

Цілі соціально-гуманітарних наук полягають у дослідженні суспільства, розкритті закономірностей його функціонування й розвитку, розробленні поняттєво-категорійного апарату тощо, а цілі соціально-гуманітарних дисциплін – у набутті студентами вже готових знань, оволодінні соціально-гуманітарними науками як орієнтирами в практичній діяльності й методологією наукового пізнання [14].

Особливу роль у підготовці сучасного фахівця відіграє формування наукового світогляду. При цьому вельми важливо, щоб професійна підготовка сприяла не фрагментарному сприйняттю світу студентами, не лише з позиції своєї майбутньої спеціальності. Майбутні фахівці повинні осягти світ через інтегровану взаємодію наук, у яких максимально віддзеркалюється сутність людини в її історичному

розвитку. А це значить, що науково-пізнавальне, теоретичне й практичне освоєння світу є одним з найважливіших аспектів життєдіяльності людини, відкритої, самовідтворюваної системи [6].

Вищезазначене переконує в необхідності більше уваги під час професійної підготовки приділяти забезпеченню інтеграції гуманітарних знань студентів ВТНЗ. Таку інтеграцію знань студентів доцільно розглядати як інструментарій цілеспрямованої гуманітаризації технічної освіти, що дає можливість сформувати цілісну систему гуманітарних інтегрованих знань з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівця. Теоретична основа такої системи, уважає І. Козловська, базується на загальній концепції розвитку професійної освіти, що передбачає посилення гуманітарної підготовки у ВТНЗ, установлення раціонального співвідношення технічної та гуманітарної складових вищої освіти, формування творчо мислячого спеціаліста, а також визначається проблематикою інтеграції та систематизації змісту сучасної професійної освіти. Можливість розв'язання такої проблеми вчений вбачає в принципово новому конструюванні змісту освіти, що передбачає функціонування навчальних дисциплін, у змісті яких «органічно поєднуються предметні та інтегративні блоки» [2].

З цього приводу А. Хуторський зауважує, що гуманітарні знання – це єдині загальнолюдські та загальнокультурні основи, що не є надбанням однієї науки, а підлягають вивченню в різних дисциплінах. Такі знання складають загальнокультурний і гуманітарний потенціал кожної людини [11].

Отже, важлива роль у підготовці висококваліфікованого фахівця, який відповідає високим вимогам сьогодення, належить дисциплінам соціально-гуманітарного циклу. До таких дисциплін відносяться: основи філософських знань, політологія, культурологія, українська мова (за професійним спрямуванням), іноземна мова (за професійним спрямуванням), основи правознавства, історія України, економічна теорія.

Цілями викладання соціально-гуманітарних дисциплін є: 1) набуття студентами глибоких і міцних знань із соціально-гуманітарних наук; 2) формування в студентів умінь і навичок практичного застосування набутих знань; 3) оволодіння студентами соціально-гуманітарними науками як методологією наукового пізнання

(розвиток творчого мислення); 4) перетворення набутих студентами наукових знань на їхні особисті переконання [14].

Отже, соціогуманітарні знання, які входять у зміст спеціальних дисциплін, дозволяють реалізувати такі функції: 1) включити систему цінностей вищої освіти в контекст культури; 2) здійснювати взаємозв'язок між етнокультурними цінностями й практичною діяльністю студентів; 3) сформувати єдині змістоутворюючі конструкти у свідомості, оскільки професійна діяльність, праця включені в основні, світоглядні установки студентів; 4) розвивати полікультурні установки студентів, що забезпечують етнокультурну й громадянську компетентність студента; 5) виробити в майбутнього фахівця комунікативну компетентність, уміння спілкуватися з колегами в різних етнокультурних середовищах; 6) здійснювати єдність освітнього й виховного процесу на полікультурних основах [5].

На підставі вивчення наукових праць із проблеми дослідження, аналізу чинних навчальних програм у сучасних ВТНЗ нами систематизовано компетенції, які формуються під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Соціально-гуманітарні дисципліни й відповідні їм компетенції**

Дисципліна	Компетенції
Філософія	Уміння аналізувати світоглядні, соціально й особистісно значущі проблеми, самостійно формувати й відстоювати власні світоглядні позиції. Уміння категоріально бачити світ, диференціювати різні форми його освоєння; володіння культурою мислення.
Економічна теорія	Уміння аналізувати економічні проблеми й процеси, бути активним суб'єктом економічної діяльності в суспільстві й на виробництві. Уміння адаптуватися до нових економічних ситуацій у сфері інженерного підприємництва й праці, бути конкурентоздатним ринковим суб'єктом. Уміння знаходити ефективні організаційно-управлінські рішення в економічній сфері й в інженерних проектах.

Політологія	Знання прав та обов'язків громадянина й уміння дотримуватися їх. Уміння узагальнювати, аналізувати, сприймати інформацію, ставити цілі й обирати шляхи її досягнення.
Основи правознавства	Уміння використовувати нормативні документи у своїй діяльності. Уміння здійснювати свою діяльність у різних сферах суспільного життя на основі прийнятих у суспільстві моральних і правових норм.
Українська мова (за професійним спрямуванням)	Володіння культурою мовлення. Уміння вести переговори, установлювати контакти, регулювати конфлікти. Готовність до кооперації з колегами, у роботі в колективі.
Іноземні мови	Уміння іншомовного спілкування на основі оволодіння однією з іноземних мов на рівні вивчення зарубіжного досвіду в професійній діяльності. Уміння здійснювати ділові контакти з іноземними партнерами.
Історія України	Усвідомлення цінності культури країни, її місця у всесвітній культурі, шанобливе й дбайливе ставлення до історичної спадщини й культурних традицій.

Слід зауважити також, що студенти, які комплексно застосовують знання декількох дисциплін, як того вимагає професійна діяльність, визначають міждисциплінарні компетентності, до яких, крім знань, умінь і навичок, В. Шершньова відносить такі [13]:

- розуміння зв'язків між різними дисциплінами й психологічна готовність застосовувати знання з відповідних дисциплін під час вивчення інших;
- досвід використання знань з одних дисциплін під час вивчення інших;
- розуміння необхідності й можливості комплексно застосовувати знання з різних дисциплін у професійній діяльності;
- досвід комплексного застосування знань із різних дисциплін у квазіпрофесійній діяльності;

- упевненість студента у своїх можливостях вирішувати завдання професійної діяльності, комплексно застосовуючи знання з різних дисциплін;
- бажання й готовність при вивченні дисциплін отримувати нові знання з інших дисциплін.

У зв'язку з вищезазначеним можна стверджувати, що предметні та міждисциплінарні компетентності істотно підвищують готовність студента до майбутньої професійної діяльності. Крім того, учені вказують на виняткову важливість гуманітарних дисциплін для становлення особистості студента ВТНЗ, адже вони сприяють розвитку творчої активності студентів; формуванню особистісної готовності до застосування технічних знань і умінь; розвитку комунікативних та організаційних здібностей, формуванню загальнолюдських (гуманістичних) цінностей; розширенню екологічної свідомості, засвоєнню знань з інженерної психології, психології праці й культури безпеки; розвитку здатності до безперервної освіти упродовж життя й перенавчанню в разі потреби [7].

Базуючись на проведеному науковому аналізі, можемо зробити висновок, що з вивченням соціально-гуманітарних дисциплін в системі професійно-технічної освіти прямо чи опосередковано пов'язана більшість фундаментальних знань, які мають спрямованість на оволодіння взаємододатковими компонентами цілісного наукового знання. Крім того, на основі набутих знань і навичок людина має здатність здійснювати певну діяльність, що становить її вміння.

**Список літератури:** 1. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів / Л.В. Кнодель. – К. : Видавництво Паливода А.В., 2008. – 136 с. 2. Козловська І. М. Інтегративний підхід у дидактичних дослідженнях проблем професійної освіти / І.М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць. – К., 2003. – Розд. 3. – С. 360-368. 3. Коломієць О. Б. Педагогічне забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Б. Коломієць. – К., 2004. – 20 с. 4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие для студентов пед. вузов и системы

повышения квалификации педагогических кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с. 5. Новикова Е. Ю. Социогуманитарные дисциплины в экономическом вузе / Е.Ю. Новикова // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 119-121. 6. Пазиніч С. М. Єдність світоглядної, фундаментальної та спеціальної підготовки у сучасній філософії освіти / С.М. Пазиніч // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : збірник наукових праць. – К., 2003. – Розд.1. – С. 113-119. 7. Панов В. И. Роль гуманитарного образования в профессиональной подготовке технических специалистов / В.И. Панов // Материалы V Международной научно-практической конференции «Человек – Образование – Профессия». 6-8 июля 2009 г. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2009. –С.34-38. 8. Петров В. П. Человек и социальная среда / В.П. Петров. – Л. : Общество «Знание» РСФСР, 1980. – 16 с. 9. Таможська І. В. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В. Таможська. – Х., 2014. – 20 с. 10. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХП» : навч.-метод. посіб. / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О.С. ПОНОМАРЬОВ. – Х. : НТУ «ХП», 2004. – 416 с. 11. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с. 12. Чистовська І. П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І.П. Чистовська // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2008. – №1 (22). – С. 191–195. 13. Шершнева В. Как оценить междисциплинарные компетентности студента / В. Шершнева // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 48-50. 14. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних наук : навчальний посібник / П.П. Шляхтун. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 224 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Knodel' L. V. Pedagogika vishhoi shkoli : posib. dlja magistriv / L.V. Knodel'. – K. : Vidavnictvo Palivoda A.V., 2008. – 136 s. 2. Kozlovs'ka I. M. Integrativnij pidhid u didaktichnih doslidzhennjah problem profesijnoi osviti / I.M. Kozlovs'ka // Pedagogika i

- psihologija profesijnoї osviti : rezul'tati doslidzhen' i perspektivi : zb. nauk. prac'. – K., 2003. – Rozd. 3. – S. 360-368. 3. Kolomic' O. B. Pedagogichne zabezpechennja kulturologichnoї skladovoї u pidgotovci studentiv tehnicnih vishhih navchal'nih zakladiv : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodika profesijnoї osviti» / O.B. Kolomic'. – K., 2004. – 20 s. 4. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija : [uchebnoe posobie dlja studentov ped. vuzov i sistemy povyšenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov] / E.S. Polat, M.Ju. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 272 s. 5. Novikova E. Ju. Sociogumanitarnye discipliny v jekonomicheskom vuze / E.Ju. Novikova // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 10. – С. 119-121. 6. Paznich S. M. Čdnist' svitogljadnoї, fundamental'noї ta special'noї pidgotovki u suchasnij filosofii osviti / S.M. Paznich // Pedagogika i psihologija profesijnoї osviti : rezul'tati doslidzhen' i perspektivi : zbirnik naukovih prac'. – K., 2003. – Rozd.1. – S. 113-119. 7. Panov V. I. Rol' gumanitarnogo obrazovanija v professional'noj podgotovke tehniceskikh specialistov / V.I. Panov // Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Chelovek – Obrazovanie – Professija». 6-8 ijulja 2009 g. – M. : PI RAO, MGPPU, 2009. –S.34-38. 8. Petrov V. P. Chelovek i social'naja sreda / V.P. Petrov. – L. : Obshhestvo «Znanie» RSFSR, 1980. – 16 s. 9. Tamozhs'ka I. V. Formuvannja vmin' dilovogo spilkuvannja majbutnih fahivciv tehnicnogo profilju u procesi vivchennja social'no-gumanitarnih disciplin: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodika profesijnoї osviti» / I.V. Tamozhs'ka. – H., 2014. – 20 s. 10. Tovazhnjans'kij L. L. Koncepcija formuvannja gumanitarno-tehnicnoї eliti v NTU «HPI» : navch.-metod. posib. / L.L. Tovazhnjans'kij, O.G. Romanovs'kij, O.S. Ponomar'ov. – H. : NTU «HPI», 2004. – 416 s. 11. Hutorskoj A. V. Sovremennaja didaktika : ucheb. dlja vuzov / A.V. Hutorskoj. – SPb : Piter, 2001. – 544 s. 12. Chistovs'ka I. P. Gumanizacija ta gumanitarizacija navchal'no-vihovnogo procesu u vishhih tehnicnih navchal'nih zakladah / I.P. Chistovs'ka // Visnik Nacional'nogo tehnicnogo universitetu Ukraїni «Kiїvs'kij politehnicnij institut». – 2008. – №1 (22). – S. 191–195. 13. Shershneva V. Kak ocenit' mezhdisciplinarnye kompetentnosti studenta / V. Shershneva // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 10. – S. 48-50. 14. Shljahtun P. P. Metodika vikladannja social'no-gumani-



tarnih nauk : navchal'nij posibnik / P.P. Shljahtun. – K. : VC «Akademija», 2011. – 224 s.

Таможська І. В.

### **СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ДИСЦИПЛІНИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ**

У статті підкреслюється важливість таких стратегічних напрямків технічної освіти, як гуманізація та гуманітаризація; акцентується увага на потужному потенціалі соціально-гуманітарних дисциплін у системі підготовки майбутніх фахівців технічної галузі; систематизовано компетенції, які формуються в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

*Ключові слова:* гуманізація, гуманітаризація, соціально-гуманітарні науки, соціально-гуманітарні дисципліни, гуманітарні знання.

Таможская И. В.

### **СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ**

В статье подчеркивается важность таких стратегических направлений технического образования, как гуманизация и гуманитаризация; акцентируется внимание на потенциале социально-гуманитарных дисциплин в системе подготовки будущих специалистов технической отрасли; систематизировано компетенции, которые формируются в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

*Ключевые слова:* гуманизация, гуманитаризация, социально-гуманитарные науки, социально-гуманитарные дисциплины, гуманитарные знания.

Tamozhska I. V.

### **SOCIAL-HUMAN DISCIPLINES IN TRAINING SYSTEM FUTURE SPECIALISTS IN THE TECHNICAL BRANCH**

In the article the importance of such strategic directions of technical education as a humanization and humanitarianization is emphasized; the attention is focused on powerful potential social-human disciplines in training system future specialists in the technical branch; competences are classified and formed during studying the social-human disciplines.

*Keywords:* humanization, humanitarization, social-human disciplines, human knowledge.

*Стаття надійшла до редакції 10.04.2015*

**VII РОЗДІЛ**  
**МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З**  
**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ**

**УДК 378.016:1:378.147.091.31-059.1**

*Алексеевко А.П.,  
Харьков, Україна*

**ПРЕПОДАВАННЯ ФІЛОСОФІИ В КОНТЕКСТЕ ЛІЧНОСТНО-  
ЦЕНТРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАННЯ**

Проблема переходу к личностно-центрированному образованию возникла относительно недавно, и касается она всей системы образования. Основоположителем теории личностно-центрированного образования является педагог-гуманист Карл Роджерс.

Одним из ключевых программных документов, обусловивших развитие образования в Украине, стала Государственная национальная программа «Образование: Украина XXI-го века» (1993). Данный документ отражал государственную стратегию в отношении образования на ближайшие годы и дальнейшую перспективу. Создатели программы видели кризис образования в несоответствии образования личностным запросам, социальным потребностям, мировым достижениям человечества, в обесценивании социального престижа образованности и интеллектуальной деятельности, в искажении функций образования, в его бюрократизации. В программе обозначались стратегические цели реформирования образования – прежде всего, его демократизация и гуманизация. Предполагалось осуществить реформирование структурных, концептуальных устоев образования, гуманитаризацию учебно-воспитательного процесса [1].

Вместе с тем, документ сводил образование лишь к отрасли народного хозяйства, декларировал слишком общие, иногда противоречащие друг другу принципы инновационной деятельности, а в качестве одной из важнейших целей провозглашал воспитание сознательных граждан украинского государства (тогда как, разумеется, воспитательные цели могут быть значительно шире).

В 1971 году Р. Майо (тогдашний Генеральный директор ЮНЕСКО) обратился к министру образования Франции Э. Форю с просьбой возглавить группу (в дальнейшем в неё вошло семь специалистов), перед которой была поставлена задача: определить основные цели, которые следует поставить перед образованием в свете быстрых социальных изменений. Доклад комиссии («Учиться быть») увидел свет в 1972 году. Его авторы пришли к выводу, что академическая модель школы, в которой доминирующее место

занимає письмений слів, запоминання, розвиток формального логічного мислення устаріла і не відповідає сучасним вимогам.

Потрібно гуманістична модель, орієнтована на різностороннє розвиток всіх творчих сил людини, – школа, університет, – де навчаючись розкрито від незрозумілих і деформуючих його як особистість заборони і обмежень, де царить атмосфера поваги, партнерства, співпраці. Учень або студент – не пасивний об'єкт впливу з боку дорослих – він навчається жити, навчається вивчати нові знання всю життя, мислити вільно і критично, навчається любити світ і робити його більш гуманним, навчається творити за допомогою творчої діяльності.

У 1990 році на 42-й сесії Міжнародної конференції з освіти Генеральний директор ЮНЕСКО Ф. Майор ще раз позначив головну ідею нової освіти: людина – найвища цінність, і освіта повинна, в першу чергу, прагнути до особистого розвитку.

У теперішній час в межах освітньої системи все частіше говорять про перехід до особисто-центрированого навчання. Розмова йде про формування особисто-центрированого напрямку світогляду майбутнього спеціаліста. Інформаційна цивілізація з її індивідуально-центрированим світоглядом сприяє формуванню не тільки соціально типового, скільки особисто-індивідуального, т.е. формування індивідуальності кожної людини. Мета освітнього процесу – формування особистості, основною мотивацією якої є не тільки набуття знань і навичок для отримання як можна вищої зарплати, коли моральний аспект професії мало кого цікавить, а такої особистості, основою світогляду якої є гуманістичні цінності.

У цих умовах основною цінністю освітньої системи визнається вільне розвиток особистості згідно з її здібностями і схильностями. Саме тому сама середина повинна мати, перш за все, достатньо велику насиченість. Крім того, потрібна відкритість, особистість повинна мати можливість вільно переміщатися по всіх вимірах простору взаємодії.

Формування особистості, для якої гуманістичні цілі, інтереси і потреби інших людей набувають провідного значення, можливо тільки за умови, коли гуманістичне ставлення особистості до самої себе, до інших людей, до суспільства, до природи, до майбутнього є не тільки запорукою реалізації власного «Я», але і умовою розвитку суспільства, як цілісної системи. Нова парадигма освіти ставить в

центр внимания человека как субъекта свободной, духовной личности, которая имеет потребность в саморазвитии.

Специфика концептуальных подходов к проблеме реализации личностно-центрированного взаимодействия заключается в следующем: педагог и обучающийся выступают как субъекты образовательной деятельности, в процессе которой задаются способы взаимодействия, направленные на развитие потребностей, мотивов, смыслов, ценностей, способствующих самореализации, саморазвитию и освоению культурных ценностей субъектов процесса обучения. В этом учение приобретает для студента личностный смысл, придает устойчивость его познавательным интересам и потребностям, превращает внешние заданные цели во внутренне значимые, личностно осознанные как педагогом, так и обучающимся.

Личностно-центрированное взаимодействие выступает как объект воздействий со стороны взрослых, центрированный вокруг личности, где происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия образовательного процесса. Оно включает в себя такие понятия, как рефлексивное отношение педагога к собственной деятельности, стремление к самореализации, раскрытию творческого профессионального потенциала и сущностных сил педагога, способность к субъективированию элементов содержания в личностно-центрированное взаимодействие, то есть гуманитарную экспертизу образования, как особый по своим ценностям способ познания педагогической реальности с целью выявления и осмысления гуманитарно-гуманистических аспектов конкретных образовательных ситуаций.

Гуманистическая парадигма предполагает новую концепцию обучения, преподавания, воспитания. Эта концепция утверждает, что функция и цель образования и воспитания – сущностная, человеческая, гуманистическая цель – это, в конечном счете, «самоактуализация» личности, достижение полной человечности, «помочь человеку стать настолько хорошим, насколько он способен» [2].

Личностный компонент проявляется в том, что в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, неповторимый психологический комплекс качеств и свойств, т. е. студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, его способностей, когнитивных компонентов, педагог определяет учебную цель и формирует, направляет и коррегирует весь образовательный процесс в целях развития его личности. [3, с. 98].

Если для традиционного образования характерна переоценка роли преподавателя и недооценка роли студента, то в личностно-центрированном образовании меняются акценты: преподавание должно

перестать быть актом трансляции информации, оно должно активизировать «осмысленное учение», личность студента, его критическое мышление. Фактически из уникального транслятора педагог превращается в модератора (то есть проводника) и фасилитатора (то есть того, кто обеспечивает успешную коммуникацию внутри группы студентов).

Идея личносно-центрированного подхода предполагает наличие трех основных установок преподавателя-фасилитатора:

- открытость своим мыслям и переживаниям (рефлексия), способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении со студентами. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного преподавателя установке на сугубо ролевое поведение;

- принятие и доверие, предполагающее внутреннюю уверенность педагога в возможностях и способностях каждого студента;

- эмпатическое понимание, видение педагогом внутреннего мира каждого студента с его внутренней позиции, как бы его глазами [4].

Важные компоненты, знаменующие переход к личносно-центрированному образованию, заключаются в следующем:

- возможность студента самостоятельно строить свою программу обучения (выбирать учебные дисциплины, время их прохождения, преподавателя и т.п.);
- увеличение доли самостоятельной работы;
- отсутствие элементов соперничества между студентами, развитие элементов сотрудничества;
- развитие разнообразных форм самооценки (и у педагога, и у студента).

Переход традиционно работающего преподавателя к такому новому для него стилю обучения должен быть постепенным и осторожным, поскольку он связан с глубокими, достаточно медленными личностными перестройками не только преподавателя, но и студентов.

Личносно-центрированное образование расставляет по-новому многие акценты, касающиеся методики преподавания того или иного предмета. В преподавании философии можно использовать идеи креативной педагогики. Основа творческого обучения – это «Сократовский диалог», согласно которого знание нельзя передавать или преподавать внешним образом, можно лишь будить стремление к нему. Истину можно открыть только в самих себя. Студент должен постоянно находиться в состоянии поиска ответа на конкретный вопрос. Цель обучения в академии Платона (родоначальнице университетов) – приучить головы размышлять

над первопричиною. Основной принцип обучения – сотрудничество учителя с учениками.

Специфика личностно-центрированного образования требует иного понимания роли преподавателя в образовательном процессе, что заставляет обратиться к философскому толкованию проблемы общения, которое сложилось еще в семидесятых годах прошлого века в педагогической антропологии Отто Больнова [5]. Основным концептом данного педагогического подхода стало понятие встречи, которая не ограничивается только коммуникацией с другими людьми, а распространяется до общемировоззренческого диапазона «встречи с ситуацией». Тщательный анализ различных подходов к феномену встречи в концепциях М. Бубера, Р. Гвардини, Э. Роттена, Ф. Шульца и др. дает возможность О. Больнову отследить судьбоносность встречи для становления человеческой личности. Такой процесс становления осуществляется именно в конкретном, ответственном, творческом факте встречи. Возможно не только с отдельным человеком или группой людей, но и с прошлым, культурой, с поэтическими образами и духовной реальностью вообще.

Примером такой встречи с другим может быть встреча врача со своим пациентом. Встреча возникает в этом случае как неординарная, более того – достаточно тревожное событие, которое выталкивает человека из его жизненной коллизии. Встреча происходит каждый раз с некоторой чуждой реальностью, она является испытанием для врача, потрясением, в котором врач должен сохранить себя, опираясь на свою внутреннюю среду.

Именно в процессе преподавания философии преподаватель должен совместно со студентом обсудить возможные варианты таких встреч, чтобы в процессе практической деятельности они не стали для него неожиданностью. Сегодня установить идентичность пациента в границах одной национальности, культуры, языка, особенных характерных черт достаточно сложно. Именно поэтому начинающий врач может столкнуться с такой ситуацией, при которой пациент вызывает у него страх, отчаяние, неуверенность, а возможно даже желание оставить эту сферу деятельности. Будущий врач не может предвидеть все те встречи с «Другим», которые возникнут на его пути только в границах медицинской деятельности. Как показывает практика, на клинических кафедрах такие подготовительные беседы не проводят. Именно поэтому подобные подготовительные беседы, дискуссии преподавателя со студентами должны занять соответствующее место в процессе преподавания философии.

Одновременно следует учитывать тот факт, что сложная военно-политическая ситуация в Украине вызывает необходимость рассмотрения

со студентами гораздо более широкого круга вопросов, чем это предполагает будущая медицинская деятельность.

Главным навыком всегда было, есть и будет умение найти ответ на возникшую непредвиденную ситуацию – идет ли речь о спасении жизни телесной, душевной или духовной. Врач, например, как никто другой, постоянно сталкивается с ситуацией поиска ответа на неоднозначные вопросы и, далеко не всегда, полезные знания помогут найти искомый ответ в постановке диагноза и определении путей лечения того или иного заболевания, ибо причины заболевания могут находиться в сфере душевной и духовной. А это уже навык, который формируется в результате творческого усвоения, а не механического запоминания чего-либо из данной области. В свое время Цицерон заметил: «Культура духа (ума) есть философия». Сохраняет ли это положение свою значимость и в наши дни?

В связи с феноменом встречи О. Больнов формулирует педагогическую антропологему, сущность которой заключается в том, что на место разворачивания всех человеческих сил приходит сохранение человека в конкретной ситуации [6, 162]. В такой ситуации особенно важной, ответственной, судьбоносной является роль каждого, от кого зависит, какими становятся встречи с миром человека, который находится на ранних этапах своего становления, особенно роль учителя (преподавателя).

Опираясь на точку зрения О. Больнова, в свое время В. Табачковский выделил три антрополого-педагогические ипостаси учителя (преподавателя), которые вырисовываются в контексте феномена «встречи» и делают его образ судьбоносно-уникальным для каждого человека [7, 146-147].

1. Учитель (преподаватель) является своего рода полномочным представителем определенного типа социума, типа культуры, мира взрослых, человечества, мира вообще – для каждого, кто возникает в роли ученика. Это обстоятельство приобретает особую актуальность для стабильных обществ и особенно важно – для переходных, к которым относится и современная Украина. В этих условиях существенно возрастает социально-терапевтическая роль учителя (преподавателя), в частности, в поддержании понимания между поколениями и в уменьшении разрыва между ними.

2. Приобретает новые формы то принципиальное обстоятельство, что учитель (преподаватель) – это персональный и одновременно общезначимый залог единства «связи времен» в человеческом способе существования. Речь идет о связи современности с прошлым и будущим.



3. Учитель (преподаватель) – это уникальная «повитуха» (Сократ) формирования у каждого человека, который является учеником, чувства собственных возможностей и полноты. Успешность «повивальной» функции педагога в значительной мере зависит от его антропологической мудрости, в частности, от умения органично соединять в своем отношении к воспитаннику две максимы:

- признание его свободы;
- уравнивание этой свободы ответственностью.

Соединение выделенных максимум обозначает своего рода презумпцию «антропологической невинности». Только при наличии последней можно начинать процесс образования, который предполагает диалектическое единство образования и воспитания.

При таком подходе овладение философской культурой, что само по себе оказывается достаточно сложным для студента, открывает возможность для него видеть проблемы не только с позиций своего индивидуального опыта, но и с позиций общечеловеческого опыта. Открывается возможность того, что студенту удастся преодолеть ориентацию видения мира исключительно с позиций обыденного сознания.

В качестве исходного начала в процессе преподавания философии важно видеть уже специфику самого философствования, для которого характерно глубокомыслие, способность иного видения, самостоятельность мышления. В ситуацию философствования лично развитой индивид попадает в тех случаях, когда он либо еще сохраняет способность удивляться сложности и таинству мира, либо в стрессовых ситуациях. Знакомство с философией усиливает и облагораживает саму способность философствования.

Образовательный процесс – это процесс сотворчества преподавателя и студента. В нем реализуется, с одной стороны, научные интересы преподавателя, его эмоциональный настрой, стремление создавать нетрадиционные ситуации и выделять те вопросы, решение которых, чаще всего, требует творческого воображения, озарения, интуиции, вдохновения, за которыми может глубоко скрываться тот ответ, который нам нужен. С другой стороны, процесс обучения будет плодотворным только в том случае, если в нем будет присутствовать пылкий ум учащегося, его заинтересованное стремление к знанию, желание реализовать свое собственное «Я» в учебном процессе. При всех стереотипах, которые сложились на протяжении длительного периода в образовательной системе, в нем всегда присутствовала возможность сотворчества преподавателя и студента. Именно лично-центрированное образование в наибольшей степени будет способствовать реализации этой

задачи в рамках тех требований, которые выдвигает данная система образования.

**Список литературы:** 1. Освіта: Україна XXI-го століття. Державна національна програма // Освіта. - 1993. - № 44, 45, 46. 2. Rogers C.R. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Miffl in, 1961. 3. Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М., 1998. 4. Роджерс К.Р. Несколько важных открытий гуманистической и трансперсональной психологии. М., 2000. 5. Больнов О. Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. — К., 1996. 6. Там же. 7. Табачковский В. Проблемы педагогики у світлі сучасної філософської антропології // Філософія освіти, 2005, № 1.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Osvita: Ukrayina XXI-ho stolittya. Derzhavna natsional'na prohrama // Osvita. - 1993. - # 44, 45, 46. 2. Rogers C.R. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Miffl in, 1961. 3. Kul'nevych S.V. Pedahohyka: lychnost' v humanystycheskykh teoryyakh y systemakh vospytanyua. M., 1998. 4. Rodzhers K.R. Neskol'ko vazhnykh otkrytyy humanystycheskoy y transpersonal'noy psykhohohyy. M., 2000. 5. Bol'nov O. Zustrich // Sytnychenko L. Pershodzherela komunikatyvnoyi filosofiyi. — K., 1996. 6. Tam zhe. 7. Tabachkovs'kyu V. Problemy pedahohiky u svitli suchasnoyi filosofskoyi antropohohiyi // Filosofiya osvity, 2005, # 1.

Алексеевко А.П.

### **ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются особенности личностно-центрированного образования. Обращается внимание на его актуальность и необходимость реализации в современных условиях. Анализируются основные цели и задачи данной системы образовательного процесса на основе философского осмысления проблемы общения, а также через изменение взаимоотношений преподавателя и студента в процессе преподавания, в частности философии.

*Ключевые слова:* образование, новая парадигма, общение, встреча, преподаватель, студент, сотворчество, ответственность, свобода.

Алексеевко А.П.

### **ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ЦЕНТРИРОВАНОЇ ОСВІТИ**

В статті розглядаються особливості особистісно-центрированої освіти. Звертається увага на її актуальність та необхідність реалізації у сучасних умовах. Аналізуються основні цілі та завдання даної системи освітнього процесу на основі філософського осмислення проблеми

спілкування, а також через зміну взаємовідношень викладача і студента в процесі викладання, загалом філософії.

*Ключові слова:* освіта, нова парадигма, спілкування, зустріч, викладач, студент, співтворчість, відповідальність, свобода.

Alekseienko A.P.

### **TEACHING PHILOSOPHY UNDER LEARNER-CENTERED EDUCATION**

The article discusses the principles of learner-centered education. Its vital role and necessity under modern conditions are under special consideration. The main goals and objectives of this approach are analyzed with respect to philosophical conception of communication problems under changing relationship between a teacher and a student while teaching philosophy.

*Keywords:* education, a new paradigm, communication, meeting, a teacher, a student, creative cooperation, responsibility, freedom.

*Стаття надійшла до редакції 05.04.2015*

**УДК 37:001.82**

*Баніт О.В.  
Київ, Україна*

### **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ**

Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему виробничих цінностей, у якій володіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Формування компетентного персоналу є однією з актуальних проблем внутрішньофірмового навчання і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити якість виробництва та неможливістю вирішити її традиційним шляхом. Зазначимо, що ця проблема актуалізувалася після обробки даних опитувань роботодавців, на думку яких їхні співробітники не підготовлені щодо ключових компетенцій. Незадоволення роботодавців стало поштовхом до підготовки переліку таких компетенцій. Крім того, враховувалося також прагнення підвищити конкурентоспроможність співробітників фірм на ринку праці та рівень їхньої підготовки з орієнтацією на міжнародні стандарти. Слід наголосити, що в окремих країнах цей підхід став обов'язковою вимогою під час ліцензування та акредитації програм підготовки управлінських кадрів. Реалізація компетентнісного підходу дозволяє визначити результат внутрішньофірмового навчання, необхідний

персоналу і затребуваний сучасним суспільством.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що компетентнісний підхід не вважається нині абсолютно новим у системі освіти. В усіх наявних педагогічних, психологічних, соціологічних дослідженнях в якості інструментальних засобів досягнення цілей навчання розглядаються такі поняття, як компетентність і компетенція. Зарубіжні і вітчизняні вчені приділяють велику увагу компетентнісному підходу. Так, у роботах М. Армстронга П. Вейла, Ч. Вудруфа, Д. Маккелланда висвітлюються поняття компетентності і компетенцій, В. Белікова, А. Маркової, А. Щербаківа – шляхи підвищення професійної компетентності; С. Шишова – освітньої компетентності; Л. Мітіної – педагогічної компетентності; Л. Петрівського – комунікативної компетентності.

Зауважимо, що в системі внутрішньофірмової підготовки персоналу також розгорнулися активні пошуки, спрямовані на дослідження проблеми формування компетентнісного працівника. Цій проблемі присвячені відомі праці вітчизняних авторів, серед яких варто відзначити Г. Бакірову (соціально-психологічна компетентність), С. Васильєва (компетентнісна модель корпоративного навчання персоналу), А. Вербицького (компетентнісний підхід і теорія контекстного навчання), Ю. Забродіна (оцінювання професійної компетентності), Т. Базарова, Б. Єрьоміна (моделі компетентності), І. Зимнюю (ключові компетентності), В. Ісаєа, В. Воротілова (компетентнісний підхід в освіті дорослих), Л. Малишеву (особливості компетентнісного підходу в корпоративному навчанні), А. Непогодіну (особливості застосування компетентнісного підходу до внутрішньофірмового навчання персоналу в сучасних умовах), Л. Сисосєву (використання компетентнісного підходу при організації корпоративної системи навчання) та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, потреба сучасного ринку праці в компетентних фахівцях, мобільних до змін характеру і умов праці, освоєнню нових технологій, викликає необхідність формування внутрішньофірмових програм з урахуванням, в першу чергу, саме такого підходу. У зв'язку з цим **мета статті** – виявити особливості реалізації компетентнісного підходу в умовах внутрішньофірмової підготовки персоналу.

Передусім, зазначимо, що під внутрішньофірмовою підготовкою персоналу розуміється системно організована освітня діяльність, спрямована на розвиток і підтримку ключових компетенцій співробітників, що вимагаються як для ефективної та результативної роботи фірми, так і для розвитку потенціалу її працівників [6, с. 1]. Іншими словами, внутрішньофірмове навчання – це процес передачі нових професійних навичок і (чи) знань співробітникам організації. Як засвідчує практика, у

внутрішньофірмовому навчанні компетентнісний підхід особливо прийнятний і доцільний. Термін «компетентнісний підхід» був розроблений американськими вченими в 60-х роках минулого століття, а в 70-х роках включений до професійних освітніх програм США та у 80-х роках до професійних підготовчих програм Великобританії й Німеччини. В основі професійної діяльності передбачається здатність використовувати наявні знання, уміння і навички на практиці. У зв'язку з цим, під компетентнісним підходом розуміється «стандарт ефективного виконання роботи» [5, с. 1]. Цей стандарт задається сукупністю індивідуальних і професійних якостей співробітника. Психологічні «конструктори», які дозволяють використати комплекс наявних знань, умінь і навичок в області професійної і соціальної діяльності дістали назву компетенцій [1, с. 1]. Зазначимо, що детальний аналіз компетентнісного підходу виконаний в дисертаційному дослідженні І. Колодкіної. Передусім, даються роз'яснення термінів «компетенція» і «компетентність». Компетенція є характеристикою роботи, компетентність – здатністю співробітника її виконувати [4, с. 23].

Слід зауважити, що компетенції – це не набір знань і умінь, а володіння такими формами поведінки та індивідуальними характеристиками, які необхідні для успішної професійної діяльності. Така поведінка звичайно передбачає наявність знань і умінь, але не обмежується лише ними. Не менш важливе значення мають особистісні характеристики: самооцінка, установки, цінності, переконання, емоції, комунікативність тощо. Компетентність є актуальним проявом компетенцій, а компетентнісний підхід в підготовці персоналу характеризується однаковою вагомістю як практично-професійної, так і соціально-гуманістичної спрямованості процесу підготовки. У цьому контексті можемо згрупувати компетенції за такими напрямками:

- ключові компетенції (мають такі властивості, як універсальність, об'ємність, «метапрофесійність», «надфаховість», здатність вчитися упродовж усього життя);

- персональні – готовність і здатність особи виявляти, осмислювати і оцінювати можливості свого розвитку, розвивати і формувати такі властивості як самостійність, самоповагу, надійність, відповідальність, почуття обов'язку, формування системи цінностей, комунікативні навички, здатність до критичного мислення та ін.;

- соціальні – готовність і здатність формуватися і жити в соціальній взаємодії, адаптуватися до умов, що змінюються, здатність до аналітичного мислення, уміння творчо працювати, уміння працювати в команді, участь в ухваленні групових рішень, конструктивне вирішення конфліктів, підтримка демократичних інститутів, толерантність, повага інших культур, здатність мирно сприймати людей інших мов і релігій та ін.;

- професійні – готовність і здатність доцільно діяти відповідно до ситуації; методично, організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також адекватно оцінювати результати своєї діяльності [за 2; 3; 7].

Усі перераховані вище компетенції взаємопов'язані з професійною компетентністю фахівця. Таким чином, реалізація компетентнісного підходу в умовах внутрішньофірмової підготовки передбачає сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють працівнику виконувати роботу в цій фірмі (перший блок – відображає ключові компетенції, які є сукупністю інших компетенцій і здібностей, що може бути використано для їх взаємного посилення), необхідні для такої роботи особистісні та соціальні якості й характеристики, значимі для виробничого процесу (другий блок – охоплює персональні й соціальні компетенції), а також виробничі характеристики (третій блок – професійні компетенції). Результатом цього процесу буде успішна інтеграція співробітника в корпоративну культуру фірми. Їхній взаємозв'язок можна схематично відобразити таким чином (рис. 1).



**Рис. 1.** Реалізація компетентнісного підходу у внутрішньофірмовій підготовці персоналу

Доцільно акцентувати увагу на тому, що з переліку чинників, що відносяться до компетенцій, досі залишається недостатньо вивченою міра інтеграції співробітника в корпоративну культуру підприємства. Іноді трапляється так, що після закінчення навчання фірма очікує від співробітників реалізації отриманих знань на практиці, зростання

інноваційної активності, командної роботи, впроваджених проєктів, однак цього не відбувається. Причина може бути як в неузгодженні цілей співробітників, задіяних у навчанні, отже – в небажанні реалізовувати отримані знання, навички та вміння в професійній діяльності, так і в незадоволеності від ставлення до них з боку керівництва. На наш погляд, саме останній аспект є ключовим, і його відсутність знижує ефективність внутрішньофірмової підготовки персоналу. Керівники фірм підтверджують цей факт і починають звертати увагу. Прогресивні управлінці будують стосунки з персоналом так, аби люди знали, що їх цінують і поважають, відчували, що їх оточує колектив і вони не самотні, усвідомлювали, що вони вкладають важливий внесок в розвиток корпоративної культури, і все це відкриває можливості для самовираження особистості. Що стосується першого аспекту, то для узгодження цілей необхідно провести підготовчу діагностичну роботу з метою виявлення можливостей, запитів, очікувань та інтересів усіх учасників освітнього процесу. За отриманими результатами доцільно провести також індивідуальну роз'яснювальну роботу з метою висвітлення необхідності навчання і перспектив, що відкриваються після його успішного завершення. Крім того, в процесі діагностики можна з'ясувати рівень сформованості компетентностей відповідно до розроблених нами чотирьох рівнів (рис. 3). На першому, репродуктивному рівні, працівник може вирішувати поставлену проблему за заданим алгоритмом. На другому, проєктивному рівні, працівник сам розробляє спосіб вирішення поставленої проблеми її вирішує її. Третій рівень, високий, вимагає від співробітника виділення проблеми в заданій області, розробка способу вирішення і, власне, її вирішення. Четвертий. Творчий рівень, передбачає самостійний пошук поля творчості, виділення проблеми, розробка способу вирішення і її вирішення

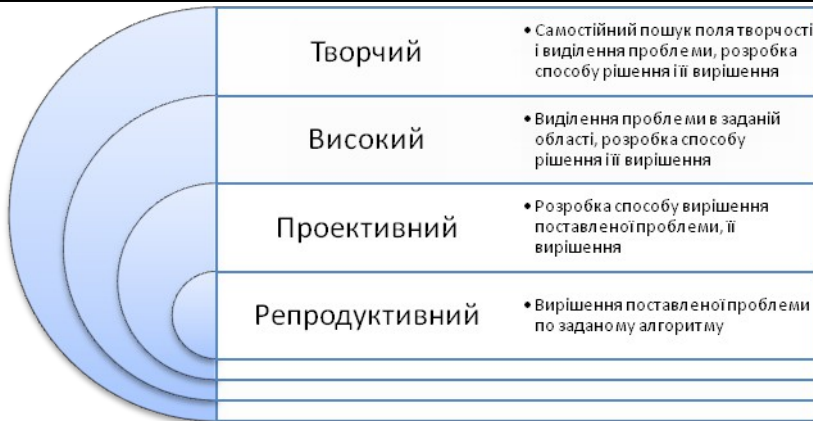


Рис. 1. Рівні сформованості компетентностей персоналу

Вважаємо важливим твердження В. Ісаєва про те, що компетентність – це здатність реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід) для успішної творчої діяльності. Від персоналу вимагається уміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самостійно навчатися, знаходити і використовувати нові знання, володіти такими якостями, як мобільність, динамізм, універсальність мислення. Тобто йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність знаходити правильні рішення у конкретних життєвих і професійних ситуаціях [3, с. 12]. Співробітники, які мають загальну теоретичну підготовку, але не в змозі застосовувати знання в практичній діяльності, фірмі не вигідні. Враховуючи, що навчання персоналу в компаніях ведеться з абсолютно певними бізнес-цілями, то співробітник повинен не тільки отримати певний набір знань і відпрацювати сукупність умінь – після завершення навчання він повинен вільно робити все те, заради чого, власне, організовувався процес навчання. Кінцева мета навчання в рамках цього підходу полягає в тому, щоб співробітник освоїв такі форми поведінки, і придбав такий набір знань, умінь та особистісних характеристик, що дозволить йому успішно здійснювати ту професійну діяльність, якою він планує займатися, тобто – опанував набором необхідних компетенцій.

В умовах стрімких технологічних та інформаційних змін часто трапляється так, що на час закінчення підготовки персоналу програма стає не актуальною. Причина проблеми, як справедливо зауважують науковці, криється в тому, що розроблена система компетенцій все-таки має



детермінований характер. Тому вона якнайкраще підходить до стабільних умов. На думку Л. Малишевої, модель компетенцій доцільно розробляти у відносно стабільних умовах праці. При цьому протягом навчання персоналу модель залишається незмінною, і після закінчення навчання співробітники оволодівають актуальними знаннями, навичками й уміннями. В нестабільних умовах до моменту закінчення навчання сама модель стає не актуальною. Тому навчання має носити випереджувальний характер. Це означає, що під кожне завдання необхідно розробляти унікальну модель випереджувальних компетенцій. При цьому мова йде про систему управління з постійним зворотним зв'язком, здатну ефективно діяти в межах фірми [6, с. 2].

Отже, традиційний компетентнісний підхід має бути переглянутий або, принаймні, скорегований. У процесі розроблення внутрішньофірмових освітніх програм спочатку будується ідеальна проактивна модель компетенцій, що відповідає певній посаді. Далі – оцінюється ступінь відповідності знань, умінь і навичок конкретного співробітника цій моделі, після чого формується персональна траєкторія його навчання. У контексті зазначеного можемо виокремити наступні етапи реалізації компетентнісного підходу в умовах внутрішньофірмової підготовки (рис. 2):



Рис. 2. Етапи реалізації компетентнісного підходу в умовах

## внутрішньофірмової підготовки персоналу.

Таким чином можемо зробити висновок, що реалізація компетентнісного підходу в умовах внутрішньофірмової підготовки персоналу передбачає: 1) розроблення проактивної моделі компетенцій, 2) узгодження цілей з очікуваннями персоналу, 3) діагностика рівнів компетентності, 4) проведення внутрішньофірмового навчання, 5) аналіз результатів і корегування моделі компетенцій.

Вважаємо а доцільне звернути увагу, що компетентнісний підхід сприятиме ефективнішому упровадженню системи внутрішньофірмової підготовки у комплексі з особистісно орієнтованим. Тому подальшим перспективним напрямом є дослідження, спрямоване на виявлення і реалізацію індивідуальних можливостей кожного окремого співробітника, оскільки розвиток особистості та збереження її здоров'я було і є одним з основних завдань внутрішньофірмової підготовки персоналу.

**Список літератури: 1.** [Васильєв С.В.](#) Компетентностная модель корпоративного обучения персонала ОАО «НПК Уралвагонзавод» / [Васильєв С.В.](#) // Вопросы управления [Електронний ресурс]. – Режим доступу 10.04.2015: <<http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2008/03/17/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос. 2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: материалы ко второму заседанию методологического семинара / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с. 3. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: учеб.-метод. пособие / В.А. Исаев, В.И. Воротилов. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 92 с. 4. Колодкина И.Г. Управление инновационным развитием персонала предприятия / Колодкина И.Г.: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – Пермь: ПГТУ, 2007. 184 с. 5. Малышева Л.А. Особенности компетентностного подхода при корпоративном обучении / Л.А. Малышева [Електронний ресурс]. – Режим доступу 06.04.2015: <[http://bs.urfu.ru/upload/files/pres/Osob\\_korp\\_obuch.doc](http://bs.urfu.ru/upload/files/pres/Osob_korp_obuch.doc)>. – Загол. з екрану. – Мова рос. 6. Непогодина А.Н. Особенности применения компетентностного подхода к внутрифирменному обучению персонала в современных условиях / А.Н. Непогодина <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/III/2/III-2-6350.html> 7. Сысоева Л.А. Использование компетентностного подхода при организации корпоративной системы обучения (e-learning) / Л.А. Сысоева // Вопросы управления [Електронний ресурс]. – Режим доступу 07.04.2015: <<http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2008/03/17/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

**Biblijgraphj (transliterated):** 1. Vasyly'ev S.V. Kompetentnostnaya

model' korporativnoho obuchenyaya personala OAO «NPK Uralvahnazavod» / Vasylyev S.V. // Voprosy upravlenyya [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu 10.04.2015: <<http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2008/03/17/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova ros. 2. Zymnyaya Y.A. Klyuchevye kompetentnosty kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnoho podkhoda v obrazovanyyu: materyaly ko vtoromu zasedanyyu metodolohycheskoho semynara / Y.A. Zymnyaya. – M.: Yssledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 2004. – 38 s. 3. Ysaev V.A. Obrazovanye vzroslykh: kompetentnostnyy podkhod: ucheb.-metod. posobyе / V.A. Ysaev, V.Y. Vorotylov. – SPb.: HNU YOY RAO, 2005. – 92 s. 4. Kolodkyna Y.H. Upravlenye ynnovatsyonnym razvytyem personala predpryyatyya / Kolodkyna Y.H.: dySSERTatsyya na soyskanye uchenoy stepeny kandydata ekonomycheskykh nauk. – Perm': PHTU, 2007. 184 s. 5. Malysheva L.A. Osobennosty kompetentnostnoho podkhoda pry korporativnom obuchenyy / L.A. Malysheva [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu 06.04.2015: <[http://bs.urfu.ru/upload/files/pres/Osob\\_korp\\_obuch.doc](http://bs.urfu.ru/upload/files/pres/Osob_korp_obuch.doc)>. – Zahol. z ekranu. – Mova ros. 6. Nepohodyna A.N. Osobennosty pryumenenyya kompetentnostnoho podkhoda k vnutyrfyrmennomu obuchenyyu personala v sovremennykh uslovyakh / A.N. Nepohodyna <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/III/2/III-2-6350.html> 7. Sysoeva L.A. Yspolzovanye kompetentnostnoho podkhoda pry orhanyzatsyy korporativnoy systemy obuchenyaya (e-learning) / L.A. Sysoeva // Voprosy upravlenyya [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu 07.04.2015: <<http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2008/03/17/>>. – Zahol. z ekranu. – Mova ros.

О.В. Баніт

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ**

Виявлено наступні особливості реалізації компетентного підходу в умовах внутрішньофірмової підготовки персоналу: розроблення проактивної моделі компетенцій, узгодження цілей з очікуваннями персоналу, діагностика рівнів компетентності, проведення внутрішньофірмового навчання, аналіз результатів і корегування моделі компетенцій. Розроблено рівні та етапи реалізації компетентного підходу в умовах внутрішньофірмової підготовки персоналу.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, внутрішньофірмове навчання, персонал.

Банит А.В.

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛА**

Выявлены следующие особенности реализации компетентностного

підхода в умовах внутріфирменної підготовки персонала: розробка проактивної моделі компетенцій, погодження цілей з очікуваннями персонала, діагностика рівней компетентності, проведення внутріфирменного навчання, аналіз результатів і коректування моделі компетенцій. Розробані рівні і етапи реалізації компетентностного підхода в умовах внутріфирменної підготовки персонала.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, внутренне фирменное обучение, персонал.

Banit A.V.

### **THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN TERMS OF IN-HOUSE TRAINING**

The author identified the following features of the implementation of competence approach in terms of intra-firm staff training: the development of a proactive competence model, coordination the objectives with the expectations of staff, diagnostic levels of competence, conduct intra-firm training, analysis of the results and adjustments the competency model. Designed levels and stages of the competence-based approach of intra-firm staff training.

*Key words:* competence approach, intra-firm training, staff.

*Стаття надійшла до редакції 14.04.2015*

**УДК 378**

*М.М. Гуревичев  
Україна, Харків*

### **О СТРАТЕГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

Актуализация настоящей проблемы детерминруется как инновационным типом развития (ИТМП), социальными императивами, быстрыми и глубокими переменами в жизни общества, так особенно кризисом мировой высшей школы, охватившим высшее образование, и бесконечной дискуссией об их роли в процессе человечества.

Фрагментарность предлагаемой статьи и тезисный характер изложения ее содержания предопределяют избирательность и ограниченность методов рассмотрения поставленной проблемы. Реализованы методы эмпирического анализа и системного синтеза. Исходной методологической позицией служит предложенные автором условные размежевание высшей школы и высшего образования, что не

нарушает их организационного единства, но позволяет полнее осветить тему.

В связи с этим, далее рассматриваются следующие вопросы:

- высшая школа и высшее образование,
- кризис высшего образования,
- социальные императивы его стратегического развития,
- альтернативные стратегии высшего образования.

#### Высшая школа и высшее образование.

Высшая школа – это многофункциональный, социальный, национально-интернациональный институт. Его социальные функции, начиная от академии Платона и до современного Гарварда, возрастают и усложняются. Сегодня высшая школа, приобретая инновационный характер, все более определяет и ускоряет инновационное развитие.

Являясь, сравнительно малочисленной, но интеллектуально-творческой сферой, высшая школа с каждым очередным этапом исторического развития оказывает возрастающее прогрессивное влияние на все сферы жизнедеятельности общества. В наше время высшая школа становится локомотивом трансформации постиндустриального информационного общества в общество знаний.

В высшей школе делается наука, результаты которой широким потоком вливаются и оплодотворяют все сферы жизни. Высшая школа собрала самую интеллектуальную часть занятых, в ней готовятся высококлассные специалисты для всех отраслей материального и духовного производства, новые поколения ученых, национальная и мировая элита. Высшая школа создает образовательный базис материальной и духовной культуры общества. Опережающее развитие высшей школы является императивом происходящих глубоких и быстрых перемен в XXI веке.

И все это потому, что высшая школа служит институционально-правовой и материально-технической базой высшего образования. Более того, высшая школа – это организационно-культурный феномен, растущий из века в век благодаря постоянной генерации высшего образования как его внутренней жизнетворной творческой системы.

За тысячи лет развития и распространения в мире высшего образования (ВО) институировалось в сеть многочисленных знаменитых национальных университетов, приобрело интернациональный и высокопрофессиональный характер, является образовательным источником материальной и духовной культуры человечества.

Уникальность ВО реализуется в его универсальной полифункциональности. Это воспитание духовно обогащенной и нравственно зрелой творческой личности, включение молодежи в бесконечный процесс исследования всех форм материи, сознания и

деятельности, подготовка профессионалов для всех сфер жизни общества, процесс созревания рационального и эмоционального смыслопроизводства молодого человека, делающего свою жизнь интересной, творческой, радостной, счастливой. Иначе говоря, ВО формирует образ высокопрофессионального специалиста своего времени, генерирующего творческую энергию движения общества вперед.

Роль образования как доминантной сферы развития человеческого потенциала и культуры общества непрерывно возрастает. Вдвойне это относится к ВО которое создает и презентует высший профессиональный образ мышления, венчает предыдущие образовательные ступени и прокладывает путь к последипломному образованию в течение всей жизни. Таков глобальный интеллектуальный капитал ВО, КПД которого в общественной практике проявляет тенденцию к снижению.

#### Кризис высшего образования

Данный процесс широко и всесторонне изучается на протяжении многих лет. Здесь же, не повторяя общеизвестную информацию о нем, рассматриваются: его причины и природа, основное содержание, негативное влияние на высшее образование и на современное общество.

Причины кризиса ВО имеют глобальный характер и национально-государственное проявление. Так, в условиях НТР парадигма знаний высшего образования быстро сменилась его парадигмой компетенций. Но с развитием информационной революции парадигма компетенций не сменяется очередной парадигмой инноваций в глобальном масштабе. ВО, к глубокому сожалению, не является инкубатором инноваторов и не находится среди лидеров.

На протяжении XX столетия оно отставало от развития экономики. Не опережая ее трансформацию из рыночной в экономику знаний, ВО тормозит свой прогресс, делегирует свою природную функцию подготовки нового поколения бизнесменов и менеджеров бизнес-структурам и потому продолжает кризисировать.

ВО обогащает НТП дипломированными специалистами, которые осуществляют его во всех сферах жизнедеятельности общества. Вузы учат будущих инженеров, что и как надо делать. Но редко и мало учат, как не надо делать. Отсюда постоянные техногенные катастрофы, гибель и болезни людей, кризис экосистемы Земли. В этом коренится еще одна причина кризиса высшего образования.

Общеизвестна и весьма активна роль государства в модернизации экономики и общества. Однако оно de-facto отстранилось от модернизации ВО. Даже периодически увеличивая его долю в бюджетном финансировании, государство проявляет безразличие к воспитанию и подготовке креативных специалистов, в частности, управленцев, элиты XXI

века. Решая эту проблему в узких рамках собственных, а не государственных программ, отдельные вузы отнюдь не ослабляют кризиса ВО в целом.

Природа (специфика, приорность, сущность) кризиса высшего образования проясняется при рассмотрении его генезиса, функций, предназначения. Если ВО появилось как «продукт» частной творческой инициативы великих умов античности, то природа его нынешнего кризиса в известной степени есть результат их малочисленности сегодня.

Если социальные функции ВО уникальны и состоят в воспитании высокодуховных и высоконравственных первоклассных профессионалов, в развитии с их участием науки и практики, в подъеме духовной и материальной культуры, в ее имплементации в жизнь и деятельность всех социальных слоев общества, то ограничение данных функций и даже их частичная нереализация оборачиваются кризисом ВО.

Из причин и практики углубления кризиса выявляется его сущность. По всей вероятности, она состоит в долгосрочном и глобальном обострении противоречий реальной действительности ВО. Как известно, оно отставало на протяжении минувшего столетия от развития экономики. Это помогло рыночной экономике втянуть ВО в свою орбиту в качестве отрасли, предоставляющей образовательные услуги. С одной стороны, ВО становится рынком образовательных услуг, но с другой, ограничиваясь обучением миллионов, резко ослабляет: доведение знаний студентов до понимания и умения, воспитание их высокой духовности, нравственности, культуры деятельности и этики общения, интереса к познанию нового, к научным исследованиям.

Со всей очевидностью обострилось и противоречие между ВО и педагогикой высшей школы. Как отрасль рыночной экономики, оно удовлетворяет массовый спрос на образовательные услуги. Но ограничивается или вовсе сворачивается система ценностей вузовской педагогики: эрудиция и увлеченность педагогов; уважение и почитание их студентами; жажда научных экспериментов первых и участие в них вторых; передача творческого начала в учебе и в исследованиях из уст в уста.

Периодически обостряется и противоречие между реальным базисом ВО (государственная или частная собственность) и его массовым социальным субъектом (преподаватели и студенты). Это нарушает реализацию высокодуховных социальных функций ВО, проведение учебного процесса и научных исследований, деятельность миллионов преподавателей и студентов, наносят ущерб обществу.

Обострение настоящих противоречий происходит в течение многих десятилетий, и потому обусловило кризис ВО в национальном и

глобальному масштабу. Доказательством его долгосрочного и пагубного влияния на ВО служат многочисленные факты, которые приводятся ниже.

США, как известно, является общепризнанным лидером мирового ВО. По данным известного специалиста в этой области Л.Л. Любимого в США 106 исследовательских университетов мирового класса. Всего же насчитывается 3600 вузов. Но при этом во многих штатах существуют «фабрики дипломов»[1].

В Великобритании примерно та же картина. Кембриджский, Оксфордский, Эдинбургский университеты, Университетский колледж Лондона, Имперский колледж Лондона – ведущие вузы Европы. Большинство же остальных университетов готовят специалистов по старинке.

В Германии около 400 вузов. Она лидер по количеству высших учебных заведений в Западной Европе. Однако лишь три-четыре из них стабильно попадают в сотню лучших мировых рейтингов. Большинство из них страдают от недостатка финансирования, а студенты упорно отстаивают право на бесплатное образование. Именно в этих вузах учатся более 90 процентов из всех 2,5 млн. студентов[2].

В Японии сотни университетов, но только один из них – Токийский университет по международным рейтингам входит в первые пять десятков лучших университетов мира (23 место, 2013 г.). Но даже в нем по признанию Президента университета далеко не все хорошо. Он с нескрываемой горечью сообщает: «Первокурсники приходят сюда после того, как они всю жизнь зубрили и полностью истощены. Они настолько устали, что даже не испытывают ни желания, ни потребности учиться дальше»[3, 203-204]. Что же тогда говорить о положении дел в большинстве японских университетов?

Кризис ВО создал такую же ситуацию и в развивающихся странах. Так, например, в КНР Пекинский университет (рейтинг университетов по версии «The Times») занял 45 место (2013 г.). МГУ им. М.В. Ломоносова в РФ занял 21 место (2014 г.). Украинские вузы в 2013 г. Не вошли даже в топ-500 лучших университетов мира[4].

Последствия кризиса ВО чреваты опасным негативом для многих стран и мирового сообщества. Водораздел между горской элитных вузов и остальных уже привел к подготовке массы не современных специалистов. Резко сократилось число вузовских педагогов, занимающихся научными исследованиями, значительно снизилась их квалификация, падает приток молодых кадров в ряды профессуры. Рейтинги лучших университетов, свидетельствующие об их конкуренции, доказывают их существование в сфере рыночной экономики, кризисное развитие которой характерно для



первого двадцатилетия текущего столетия. Это определяет реальность и продолжающегося кризиса ВО.

Стало быть, кризис ВО приводит к снижению качества реализации его социальных функций и к увеличению социального ущерба для общества. Вместе с тем, кризис (гр. Krisis решение, приговор, решительный исход) – это перелом, переход к новому этапу развития ВО. На данной переходной объективной основе возникают новые факторы действительности, содействующие развитию ВО,

#### Социальные императивы стратегического развития высшего образования

Глобальная практика ИТМР в области техники и технологии сегодня концентрируется в энергетической революции: солнечная, ветро-, биоэнергетика, сланцевый газ, электро- и водородный автотранспорт. Развиваются и графеновые технологии, позволяющие заряжать мобильный телефон за 2 секунды, автомобиль – за 3 минуты, а срок годности аккумулятора увеличить в разы. Массовое внедрение роботов происходит во всех отраслях промышленности, «вымывая» десятки профессий.

В экономике инновационная практика основательно «захватила» финансовую индустрию, которая сегодня измеряется триллионами денежных единиц. Финансовые технологии сегодняшнего дня – это электронная почта и стартапы, позволяющие осуществлять, невзирая на расстояния, кредитование и получение процентов, международные платежи и переводы. Движение финансовых продуктов происходит практически с нулевой себестоимостью.

В политической жизни также заметны изменения и перемены. Формирование, расчеты, контроль и балансирование государственных бюджетов ускоряется с помощью электроники. Она делает прозрачным в реальном времени весь государственный документооборот и чиновников всех уровней: когда, где и какую подпись под каким документом они ставят. Демократизируются контакты граждан с государством. Так, например, если депутат не выполняет предвыборные обещания, то избиратель не будет ждать очередных выборов пять лет, а сразу отзывает свой голос и делегирует его достойному политику.

Выше отмеченные перемены, детерминированные УТМР, вступают в противоречие со старой моделью мирового экономического развития. Обострились глобальные дисбалансы: снижается ресурсная обеспеченность развитых стран, но полностью ею располагают развивающиеся страны. Да и потребительский спрос, на котором базировалась уходящая модель мирового экономического развития, не компенсирует дефицита ресурсов.

Сегодня инновационное развитие обусловило смену старой и формирует новую модель развития мировой экономики. Она базируется на

суб'єктивном факторе: человеческий капитал, знания, управление[5; 3-15]. Приходящая модель мирового экономического развития выдвигает и новые критерии стратегии ВО, которое служит своего рода сервисом, отвечающим на запросы экономики.

Еще одним, но крайне негативным, социальным императивом стратегического развития ВО выступает полисистемный кризис земной цивилизации. Это экологический и антропологический кризисы, угроза ядерного самоуничтожения человечества и техногенные катастрофы, терроризм и локальные войны, голод и эпидемии, финансово-экономические кризисы и безумное потребление.

Они сокращают жизнь миллионов и несут угрозу деградации человечества. Порождают геополитические, социальные, технологические, финансовые, экологические и экономические риски его развития. Ни полисистемный кризис, ни глобальные риски не удастся, не только преодолеть, но даже локализовать и ослабить. Устаревшие подходы и методы не срабатывают.

Мировое сообщество обоснованно возлагает надежды на науку и ВО, на инновационное развитие. Воспитание одухотворенных, высоконравственных и ответственных профессионалов-инноваторов – это ключ реализации альтернативных стратегий развития ВО. Его стратегическое развитие – реальный путь достойного ответа на социальные императивы современности, способного принести обществу перспективные дивиденды.

#### Альтернативные стратегии высшего образования

Выход из глобального кризиса ВО и его опережающее развитие связываются с альтернативными стратегиями данного двуединого процесса. Предпосылками их разработки и последующей реализации представляются: инновационная парадигма ВО, стратегическое видение его перспектив, смыслозначимое понимание противоречий практики УТМР.

В Великобритании настоящие предпосылки бесспорно существуют. Альтернативные стратегии развития ВО реализуются. Но преимущественно знаменитыми университетами, имеющими статус фундаментальных исследовательских центров. Основная масса вузов решает текущие проблемы.

В США, во-первых, стратегия ВО, с одной стороны, служит запросам экономики, а с другой, проводит деятельность по развитию (изменению) технологического уклада с помощью корпораций, которые стараются базировать свои центры исследований и разработок в университетах, сочетающих высокий научный потенциал и наличие молодых кадров.

Во-вторых, это стратегия дистанционного образования. Уже в 2012 г. Стэнфордский университет 9где учебный год стоит 40 тыс. \$ US) предложил дистанционный курс (\$ 100 для любого и каждого), на который за один месяц записался один миллион студентов. Здесь все как обычно: лекции, семинары, контрольные, экзамены и дипломы[6].

И, в-третьих, возможная стратегия сохранения академического климата и университетских ценностей ВО перед его подавлением коммерциализацией. Профессор Дерек Д. БОК (25-ый Президент Гарвардского университета) призвал сохранить академическое качество перед лицом коммерческих соблазнов.

В РФ в отличие от Запада государство и государственные вузы вовлечены в процесс разработки и реализации национальных стратегий развития ВО. Тон задают столичные вузы Московский и Санкт-Петербургский университеты, государственное финансирование которых законодательно закреплено отдельной строкой в федеральном бюджете.

МГУ уже ведущий центр научных исследований, в которых участвуют тысячи студентов, начиная с первого курса. Самые последние данные научных исследований быстро переносятся в учебный процесс, что позволяет готовить специалиста-инноватора. На базе кафедр и факультетов созданы и работают коммерческие структуры, занятые внедрением достижений науки в практику духовного и материального производства. При этом, как подчеркивает ректор университета, академик В.А. Садовничий, предпочтение отдается воспитательной миссии университета помочь студентам «воспитать в себе чувства гражданской ответственности и патриотизма»[7, с. 24-25].

В последние годы созданы девять федеральных университетов в качестве новых научно-исследовательских центров, форсирующих прогресс науки как основы стратегического развития ВО во всех регионах страны. Заслуживает внимания инновация Нобелевского лауреата, академика Ж.И. Алферова. Он организовал и управляет новым научно-образовательным центром в Санкт-Петербурге. В НОЦ объединены и творчески сотрудничают: Институт исследований лазерной технологии, Физический университет и лицей. Сотрудники института, студенты университета и школьники лицея организованно и с интересом участвуют в актуальных исследованиях.

Таким образом, практическая реализация альтернативных стратегий поспособствует выходу из кризиса ВО, созданию органично-единых национальных систем образования, воспитанию и подготовке профессионалов-инноваторов, его стратегическому развитию и превращению в творческий локомотив УТМР.

**Список литературы:** 1. Лев Любимов: «Взрослые люди таковы, какими мы их создали в школе и университете». «Время», 25 февраля 2014. 2. Учености сады. «Время», 29 января 2014. 3. Морита Акио. Sony. Сделано в Японии. Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 290 с. 4. Украинские вузы не вошли в топ-500 лучших университетов мира. «Время», 12 сентября 2013. 5. Фитуні Л., Абрамова І. Закономерности формирования и смены моделей мирового экономического развития. МЭ и МО, 2012, № 7, 3-15 с. 6. «Известия» в Украине, 31 мая 2012. 7. Садов В.А. Университет XXI века. Размышления об университетском образовании. – М.: МГУ, 2006.

**Bibliography (transliterated):** 1. Lev Lyubimov: «Vzroslyie lyudi takovyi, kakimi myi ih sozdali v shkole i universitete». «Vremya», 25 fevralya 2014. 2. Uchenosti sadyi. «Vremya», 29 yanvary 2014. 3. Morita Akio. Sony. Sdelano v Yaponii. Per. s angl. – 2-e izd. – M.: Alpina Biznes Buks, 2007. – 290 s. 4. Ukrainskie vuzyi ne voshli v top-500 luchshih universitetov mira. «Vremya», 12 sentyabrya 2013. 5. Fituni L., Abramova I. Zakonomernosti formirovaniya i smeny modeley mirovogo ekonomicheskogo razvitiya. ME i MO, 2012, # 7, 3-15 s. 6. «Izvestiya» v Ukraine, 31 maya 2012. 7. Sadv V.A. Universitet NHI veka. Razmyishleniya ob universitetskom obrazovanii. – M.: MGU, 2006.

М.М. Гуревич

### **О СТРАТЕГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

Фрагментарность предлагаемой статьи и тезисный характер изложения ее содержания предопределяют избирательность и ограниченность методов рассмотрения поставленной проблемы. Реализованы методы эмпирического анализа и системного синтеза. Исходной методологической позицией служит предложенные автором условные размежевание высшей школы и высшего образования, что не нарушает их организационного единства, но позволяет полнее осветить тему.

**Ключевые слова:** высшее образование, высшая школа, кризис высшего образования, социальные императивы его стратегического развития, альтернативные стратегии высшего образования.

М.М. Гуревич

### **ПРО СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.**

Фрагментарність пропонованої статті та тезовий характер викладу її змісту зумовлюють вибірковість і обмеженість методів розгляду поставленої проблеми. Реалізовані методи емпіричного аналізу і системного синтезу. Вихідною методологічною позицією служить

запропоновані автором умовні розмежування вищої школи і вищої освіти, що не порушує їхніх організаційної єдності, але дозволяє повніше висвітлити тему.

**Ключові слова:** вища освіта, вища школа, криза вищої освіти, соціальні імперативи його стратегічного розвитку, альтернативні стратегії вищої освіти.

M.M. Gurevich

### ON THE STRATEGIC DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Fragmentary nature of the proposed articles and тезисно character of presentation of its contents determine the selectivity and limited methods of examination of the problem. Implemented methods of empirical analysis and synthesis system. Initial methodological position is proposed by the author conditional division of higher education and higher education that does not violate their organizational unity, but allows you to better illuminate the subject.

**Keywords:** higher education, high school, higher education crisis, social imperatives of its strategic development, alternative strategies for higher education.

*Стаття надійшла до редакції 4.03.2015*

УДК 159.9.075

*Дуднік О. О.,  
м. Київ, Україна*

### ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Рішення про вибір нової професії може виникати впродовж всього періоду активної трудової діяльності людини. Проте найбільш важливим з погляду реалізації суспільно-політичних інтересів є вплив на вибір професії після закінчення школи, в період самовизначення, становлення особистості.

Проблема професійного вибору випускників шкіл-інтернатів полягає у тому, що вони мають зробити відповідальний і самостійний вибір стосовно свого майбутнього. Здійснення зазначеного вибору вимагає цілеспрямованого процесу, метою якого є виявлення свого майбутнього призначення. Оскільки усвідомлення свого призначення, сенсу життя та професійний вибір спрямовують процес розвитку учнів старших класів і визначають їх майбутнє, рівень самовизначення визначається через складний комплекс їх відчуттів, особливостей сприйняття дійсності, сприйняття світу та ставлення, що формуються в індивідуальному досвіді старшокласників і мають суттєвий вплив на їх стосунки, рішення і вчинки.

Визначення сутності професійного самовизначення й досі лишається невирішеною проблемою, котра посідає важливе місце в творчому пошуку представників різних напрямів науки. Особливої актуальності набуває вона у площині психологічного аналізу.

Дослідженням професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів займалися такі дослідники як: К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, Л. Мітіна (суб'єктний підхід); Є. Клімов, І Кузнецов, О. Леонтєв, Є Зеєр та ін. (діяльнісний підхід); В. Зазикін, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін. (акмеологічний підхід); Г. Балл, І. Бех, О. Мельник, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Сіявський, Б. Федоришина (раціогуманістичний); О. Бондарчук (гуманістично-ціннісний).

Метою статті є аналіз результатів констатувального етапу психологічного експерименту та визначення рівня готовності до професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів.

З метою дослідження рівня готовності до професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів застосовувались наступні психодіагностичні методики: опитувальник професійної готовності (ОПГ), автор Л. Кабардова, диференційовано-діагностичний опитувальник інтересів – ДДО (за Є. Клімовим), методика «ціннісні орієнтації» М. Рокіча, опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Д. Голанда. Модифікація стимульного матеріалу провели В. В. Сіявський, О. О. Яшишин, методика визначення професійних переваг (Б. Басса).

Ефективне виконання особистістю певної діяльності потребує адекватної її підготовки до цієї діяльності. При цьому в основі будь-якої діяльності лежить готовність, зокрема психологічна, до її здійснення.

Готовність до професійного самовизначення — складне особистісне утворення. Показниками його сформованості можна вважати: інформованість учня про потреби ринку праці, зміст та умови праці з обраної професії, навчальні заклади, в яких можна отримати бажану професію; сформованість професійних інтересів і намірів; сформованість мотиваційної сфери при виборі професії; наявність спеціальних здібностей; наявність практичного досвіду у вибраній сфері діяльності; узгодженість інтересів, здібностей і нахилів із вимогами професії; відповідний стан здоров'я, відсутність протипоказань.

Для оцінки особливостей професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів нами використовувалися критерії, які дозволяють визначити ступінь їх готовності до вибору професії: мотиваційно-ціннісний критерій (сформованість ієрархії мотивів вибору професії; наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів); когнітивний критерій (здатність до самоаналізу;

здатність до аналізу професій наявність профінформаційних знань); прогностично-дієвий (наявність обґрунтованого особистого професійного плану та здійснення практичних заходів з його реалізації); самооцінюючий (адекватна самооцінка).

З метою інтегрального оцінювання ступеню сформованості готовності випускників шкіл-інтернатів до вибору майбутньої професії, на основі запропонованих критеріїв нами визначалися рівні відповідної готовності, які відображають якісну та кількісну характеристики даного особистісного утворення. У дослідженні готовність до вибору професії диференціюється за трьома рівнями – високим, середнім та низьким.

При визначенні рівнів сформованості готовності старшокласників до вибору майбутньої професії використовувалися виділені нами показники (таблиця 1)

Таблиця 1

### Характеристика рівнів готовності старшокласників до професійного самовизначення.

Рівень	Особливості прояву
Високий	<p>За мотиваційно-ціннісним компонентом: наявність чіткої структури мотивів вибору професії, в ієрархічній структурі яких переважають мотиви, пов'язані з її змістом; чітко виражені професійні інтереси; наявність стійких життєвих цінностей; майбутня професія обрана.</p> <p>За когнітивним компонентом: високий рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; володіння інформацією про світ професій та кон'юнктуру ринку праці; адекватна самооцінка.</p> <p>За прогностично-дієвим компонентом: існує реалістичний, повний особистий професійний план; реалізуються конкретні заходи по оволодінню майбутньою професією.</p> <p>За само оцінюючим компонентом: самооцінка, що характеризує відповідність суб'єктивної оцінки самого себе та рівень розвитку в особистості суб'єктивного контролю над вибором майбутньої професії.</p>
Середній	<p>За мотиваційно-ціннісним компонентом: опосередкована мотивація вибору професії; диференціація професійної діяльності за ступенем привабливості; визначення найближчої професійної перспективи (навчальний заклад і т. ін.)</p>

	<p>За когнітивним компонентом: середній рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; володіння неповною та несистематизованою інформацією про світ професій та кон'юнктуру ринку праці.</p> <p>За прогностично-дієвим компонентом: існує професійний план на найближчу перспективу, плануються дії з його реалізації. За самооцінюючим компонентом: незначно завищена або занижена самооцінка.</p>
Низький	<p>За мотиваційно-ціннісним компонентом: переважання мотивів, пов'язаних із зовнішньою привабливістю професії; відсутність професійних інтересів; питання вибору професії особистісно не актуалізовано, вибір професії відбувається під впливом зовнішніх факторів.</p> <p>За когнітивним компонентом: низький рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; відсутність професіографічних знань.</p> <p>За прогностично-дієвим компонентом: відсутність особистого професійного плану.</p> <p>За само оцінюючим компонентом: невміння адекватно оцінити власні можливості при виборі професії.</p>

Для дослідженні розвитку здатності самостійно здійснювати оптимальний професійний вибір необхідно, насамперед, виявити рівень готовності до такого вибору і визначити зміст даного процесу, для цього нами був використаний *опитувальник професійної готовності (ОПГ)*, автор *Л. Кабардова*.

Як з'ясувалося за результатами дослідження переважаючим типом професії для випускників школи-інтернат є «людина-художній образ». 43 із 82 дітей. На другому місці «людина-людина» 27 із 82 дітей, на третьому місці «людина-техніка» 12 із 82 дітей.

Для дослідження здібностей та схильностей учнів до певного виду діяльності був застосований *диференційовано-діагностичний опитувальник інтересів – ДДО (за С. Клімовим)*.

Аналіз результатів експериментального дослідження серед учнів 9 -11-х класів школи-інтернат, за даною методикою дозволяє зробити висновок, що основними з п'яти характеристик, які переважають в учнів 9-11-го класу є – «Людина-людина» та «Людина-художній образ». Найменше виборів, з п'яти характеристик, отримано за показниками: «Людина-техніка» та «Людина-природа».



У рис. 1 наведений наочний аналіз порівняння відповідей по кожному типу професій.

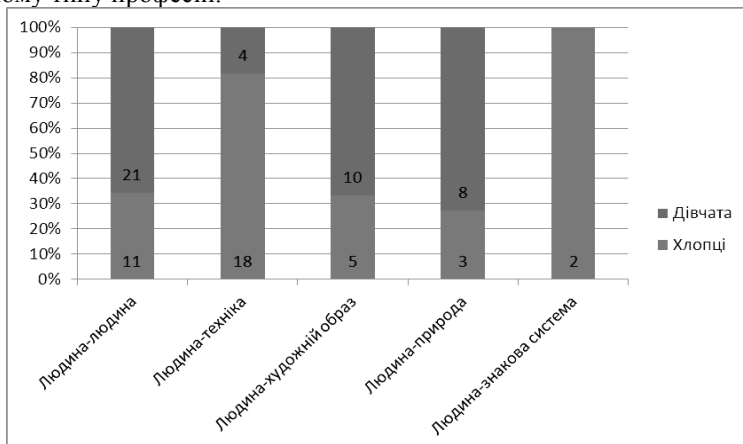


Рис. 1. Порівняльний аналіз відповідей по кожному типу професій.

Наступна методика яка була застосована нами *методика визначення ціннісних орієнтацій М. Рокіча*. Аналіз групової ієрархії ціннісних орієнтацій учнів школи-інтернат дозволив виявити наступне:

Перше місце в списку значущих **термінальних цінностей** для 47,3% випробуваних займає: здоров'я (фізичне і психічне); впевненість в собі 28,5% (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Серед термінальних цінностей учні виділили й такі, які займають останнє місце за ступенем значущості для себе, зокрема (72%) учнів називає несуттєвими такі цінності як: краса природи і мистецтва, розваги, суспільне покликання та матеріальне забезпечення життя.

З ієрархії **інструментальних цінностей**, учні віддали перевагу: життєрадісність (почуття гумору) вона стала значущою для 30% досліджуваних; вихованість (гарні манери) має друге місце і виявилася значущою для 25,4% опитаних.

Серед інструментальних цінностей які зайняли останні місця були виділені наступні: високі запити, раціоналізм, непримиренність до недоліків у собі та інших, широта поглядів.

Для визначення професійної спрямованості випускників та учнів шкіл-інтернатів нами був застосований *опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Д. Голланда*. Модифікація стимульного матеріалу провели В. В. Синявський, О. О. Яшишин.

За результатами методики «Тест Дж. Голланда на визначення професійної спрямованості особистості» 48% респондентів належать до конвенціонального типу, 27% - до художнього типу, 13% - до підприємницького типу, 10% - до соціального типу, 2% - до реалістичного. Інтелектуального типу серед респондентів не виявлено.

Наступним етапом дослідження було виявлення спрямованості інтересів щодо професійної діяльності, яку учні планують обрати в майбутньому, а також обґрунтованість інтересів. Для цього була використана методика визначення професійних переваг Б. Басса.

Таблиця 2

## Аналіз спрямованості інтересів випускників шкіл-інтернатів

Вид проф. спрямованості особистості	Респонденти юнаки	Дівчата	Загальні результати
На себе(Я)	20	25	45
На спілкування(С)	12	14	26
На справу, діло (Д)	7	4	11

З приведеної вище таблиці видно, що більша частина учнів характеризується спрямованістю на себе, що виражається у орієнтації на винагородження і задоволення, агресивності у процесі досягнення бажаного соціально-економічного статусу, прагнення до влади та підпорядкування інших. За кількістю осіб наступним іде спрямованість на спілкування, тобто їхнім прагненням при виконанні певної професійної діяльності є не стільки досягнення певного результату, як бажання підтримувати емоційні стосунки з людьми. Професійна спрямованість на справу займає останнє місце у списку. Майже третина опитаних респондентів чоловічої статі схиляється до орієнтації на ділову співпрацю, виконання роботи якнайкраще тощо.

Отже, застосування описаних психодіагностичних методик дало змогу виявити рівень готовності випускників шкіл-інтернатів до професійного самовизначення, схильностей до того чи іншого типу професій та професійної спрямованості. Можна зауважити, що професійне самовизначення випускників шкіл-інтернатів не є адекватним об'єктивним потребам та перспективам економічного розвитку суспільства і не відповідає навчальним можливостям та здібностям певної частки учнівської молоді.

У даній ситуації зростає роль профорієнтаційної роботи, компетентного сприяння учням в їх професійному самовизначенні. Така робота повинна бути грамотно та індивідуально поставлена і цілеспрямовано проводитися шкільною психологічною службою.

Основним завданням якої є здійснення корекції та відновлення фізичного, психоемоційного, соціального і трудового потенціалу, повернення особи до активної життєвої позиції та інтеграції у суспільство адекватно здібностям і можливостям.

У зв'язку з цим постає проблема розробки програми психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення, спрямованої на забезпечення успішності професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів.

**Список літератури:** 1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988. 2. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996 3. Скиба М. Є. Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю: навч. Посіб. / М. Є. Скиба, О. М. Коханко. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – 322 с. 4. Социология молодежи / Под ред. Ю.Г. Волкова. - Ростов-н-Дону: Феникс, 2001

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Holovakha E. Y. Zhyznennaya perspektyva y professyonal'noe samoopredelenye molodezhy. – K.: Naukova dumka, 1988. 2. Pryazhnykov N. S. Professyonal'noe y lychnostnoe samoopredelenye. – M., 1996 3. Skyba M. Ye. Teoriya i praktyka profesiyno-oriyentatsiynoi roboty z moloddyu: navch. Posib. / M. Ye. Skyba, O. M. Kokhanko. – Khmel'nyts'kyu: KhNU, 2007. – 322 s. 4. Sotsyolohyya molodezhy / Pod red. Yu. H. Volkova. - Rostov-n-Donu: Fenyks, 2001

Дуднік О. О.

### **ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

У статті визначено рівень готовності до професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів. Визначено структурні компоненти, показники, критерії та рівні сформованості готовності старшокласників до професійного самовизначення. Проаналізовано результати констатувального етапу психологічного експерименту.

*Ключові слова:* професійне самовизначення особистості, процес професійного самовизначення, професійна спрямованість особистості, професійна орієнтація, старший шкільний вік.

Дуднік О. О.

### **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ**

В статті определено рівень готовності до професійного самоопределення випускників шкіл-інтернатів. Определено структурні компоненти, показателі, критерії та рівні сформованості готовності старшокласників до професійного самоопределення. Проаналізовано результати констатуючого етапу психологічного експерименту.

*Ключові слова:* професійне самоопределення особистості, процес професійного самоопределення, професійна спрямованість особистості, професійна орієнтація, старший шкільний вік.

Dudnik O.O.

### **STUDY OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF GRADUATES OF BOARDING SCHOOLS**

The article defines the level of readiness for professional self-determination of graduates of boarding schools. The structural components, indicators, criteria and levels of readiness of senior pupils to professional self-determination. The results of ascertaining stage of psychological experiment.

*Keywords:* professional self-identity, the process of professional self-determination, professional orientation of the person, professional orientation, the senior school age.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 130.2:91**

*Завгородько Л.В.  
Харків, Україна*

## ФІЛОСОФІЯ ГЕОГРАФІЇ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

**Актуальність проблеми.** Проблема ідентичності за останні роки виросла до фактору національного та міжнародного масштабу. Сьогодні визначається як аксіома, що народ, нація, держава не можуть існувати не усвідомлюючи своєї ідентичності. Людина як індивід та як представник певної етнічної та соціальної спільноти опиняється в ситуації необхідності визначення або уточнення власної ідентичності, співвіднесеності з певним географічним оточенням та його політичними і культурними корелятами. В межах надзвичайно широкої і багатоаспектної проблеми ідентичності значне місце займає і професійна ідентичність в цілому.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивчення ідентичності як наукової проблеми має порівняно давню історію. У психологічному розумінні, витоки цього поняття, його інтелектуального осмислення й аналізу можна знайти в працях античних і середньовічних філософів, у філософії Д. Локка і Д.Юма, в основоположників класичної німецької філософії, а також у творах П.А. Флоренського, С. К'єркегора, М. Хайдеггера, Т. Адорно, М. Шелера, А. Шопенгауера, П. Рікера, М. Фуко, В.С. Біблера, М.М. Бахтіна, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвілі. Проблеми індивідуальної ідентичності (часто в іншій термінології) розглядалися в західній психології А. Адлером, У. Джеймсом, Ж. Лаканом, Д. Парфітом, З. Фрейдом, Ю. Хабермасом, М. Хайдеггером, К. Хорні, Е. Еріксоном, К. Юнгом, у вітчизняній – В.В. Абраменкової, М.М. Бахтіним, І.С. Коном, В.С. Мухіної, І.П. Попової та ін.

У вітчизняній науці проблеми ідентичності розглядалися в основному в плані індивідуальної та соціальної психології. Завдяки роботам Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, І.С. Кона, А. Н. Леонтєва, М.І. Лисиної, В.С. Мерліна, В.С. Мухіної, Л.Д. Олійника, Л.С. Рубінштейна, А.Г. Спіркіна, Є.В. Шорохової та ін., Склався певний категоріальний апарат, в якому ідентичність розглядалася як прояв самосвідомості. Встановлена нетотожність цих двох понять і наявність складної взаємозв'язку між ними.

Менш вивченою залишається проблема професійної ідентичності. У вітчизняній науці ця теоретична традиція була менш затребувана, і соціологія професій тільки тепер починає інституціоналізуватись.

Професійна ідентичність як комплексне, інтегративне поняття досліджувалося такими вченими: Е. П. Єрмолаєва, Д. І. Завалішина, Н. С. Пряжников, С. А. Климов, А. А. Реан, Д. В. Ронзін, В. І. Павленко, Л. Б. Шнейдер, В. М. Проселова, Ю. П. Поваренко. Порівняно недавно стали з'являтися роботи, присвячені ідентичності працівників окремих професій. У працях вчених, що займалися дослідженням даної проблеми, поняття професійної ідентичності не сформульовані достатньо чітко. В цілому воно передбачає набір деяких характеристик, які допомагають орієнтуватися у світі професій, реалізовувати особистий професійний потенціал.

**Метою даної статті** є концептуалізація філософії географії в формуванні соціокультурної та професійної ідентичності в контексті більш широкої культурно-антропологічної парадигми.

Концепт географії, визначений широким спектром дисциплін, набуває в сучасній науці важливого методологічного та освітнього значення, формуючи думку людини щодо оточуючого середовища, в тому числі в межах того чи іншого професійного співтовариства як носія певної субкультури. Залучення філософії географії до освітніх та професійних практик допомагає зберегти баланс між нестримними тенденціями до глобалізації і уніфікації культур в космополітичному віртуальному просторі, а з іншого, центробіжними прагненнями етнічних спільнот та невмирущою жадобою кожного індивіду до особистої політичної та економічної свободи та мобільності, в тому числі професійної.

Людиновимірні інтенції філософії географії можуть бути визначені через проблему людини як представника певної спільноти і мешканця певного географічного середовища, в такій ж мірі, як суб'єкта, учасника і творця соціокультурного простору, в тому числі професійно-освітнього. Якщо до природного середовища людині насамперед треба пристосовуватися, то щодо соціального, культурного, комунікативного простору, вона сама акумулює та формує його смисли, а також тієї ідентичності, яку вона відчуває як приналежна до певної етнічної / культурної / професійної спільноти. Пізнавальний потенціал світоглядних пошуків закладений ще в дописемній культурі, але вже на рівні свідомих пошуків ідентичності і тих культурних практик, через які вона осмислюється та здобувається, включаючи освітні проекти, формуються певні компоненти філософського осмислення географії.

Географічні межі не статичні. Вони часто йдуть слідом за політичними змінами. Держави розпадаються, інші йдуть до більшої інтеграції (Євросоюз; Гонконг став частиною Китаю). Сама географія нерідко стає засобом політичної ідентичності, так само як колоніальні імперії, проводячи кілька нових ліній на карті, позначали результати своїх завоювань незважаючи на існуючі соціальні та політичні структури. Тим не менш культурно-антропологічний поворот у філософії географії в ХХ столітті проявився у зміщенні акцентів на нових акторів геополітики, якими стають не держави, що керуються лідерами, а людські спільноти, що складаються з індивідів – носіїв певної соціальної, економічної, культурної, етнічної та кінцею кінцем просторової ідентичності.

Географія як наука оперує категоріями, що мають високий потенціал філософської рефлексії. Будучи актуалізовані у філософській площині, вони набувають ще й виразного філософсько-антропологічного та культурологічного змісту. Освітня парадигма спрямовує цю актуалізацію у бік життєвості й професійного самовизначення.

Виявлено, що саме людина виступає творцем і суб'єктом життєвих смислів як індивід, як науковець, винахідник, першовідкривач, але й представник певної соціальної та етнічної спільноти, а також і як людина, що навчається і навчає, здобуває професію і вибудовує своє життя на цій основі. Займаючись географією як навчальним предметом, наукою або предметом філософської рефлексії, людина виявляє наявні в ній феноменологічні, герменевтичні, а також людинотворчі та виховні складові.

В українській культурі освітня практика стала формою збереження національної ідентичності та визначення кордонів буття пересічного українця, а починаючи з Г. Сковороди засобом усвідомлення своїх природних нахилів і здібностей, можливосте, закладених в т. зв. «сродній праці», яка відповідає глибинній сутності людини.

У вітчизняній науці серед учених немає єдиної думки в питанні про місце професійної ідентичності в загальному ідентифікаційному просторі. Так В. І. Павленко вважає, що профідентичність – невід’ємна частина особистісної ідентичності. Іншої думки дотримується Н. С. Пряжников, який стверджує, що формування професійної ідентичності сприяє розвитку особистості в цілому, будучи основним імпульсом у даному процесі. Універсальна точка зору, на наш погляд, визначає професійну ідентичність як частину соціальної ідентичності, при цьому профідентичність формується відповідно до закономірностей соціальної ідентичності (самовизначення, вироблення поведінки в соціальній групі, позитивне ставлення до цієї групи, міжгрупові відносини). З огляду на це філософія географії стає одним із способів людини окреслювати навколо себе метафізичний кордон і осмислювати навколишній простір: гендерний, соціальний, політичний, моральний, естетичний, конфесіональний, які в цілому складають соціокультурне середовище, органічним сегментом якого є сфера професійного застосування людиною тих знань, яка вона здобуває як учасник і суб’єкт освітнього простору. Таким чином, філософія географії стає одним із засобів визначення індивідуальної та колективної ідентичності. Більше того, філософія географії як освітня модель стає моделлю життєтворчості людини, системою координат для визначення внутрішнього та зовнішнього світу.

Людинотворчий та виховний потенціал філософії географії полягає також в формуванні міфологічної та історичної свідомості як «контурів» для визначення засадничих основ людського буття та спілкування як обумовлених певним хронотопом, місцем та часом існування, напрямками облаштування соціокультурного та професійного простору. Власне сфера освіти стає таким простором, де людина набуває знання, в тому числі географічні та розпочинає свою подорож у світ дорослого життя, де будуть свої відкриття, зупинки та зустрічі, освоєння нових просторів в буквальному та життєтворчому сенсі і облаштування свого місця.



В українській культурі філософія географії стає засобом визначення національної ідентичності, культурної своєрідності, а також засобом осмислення духовного ландшафту людини. Осередком цього внутрішнього світу, «географічним центром» людського мікрокосму стає серце людини, яке, якщо функціонує правильно, підпорядковує всю діяльність людського організму і його відносини з навколишнім середовищем. Серце здобуває свого філософського та морального визначення насамперед в філософії Г. Сковороди та П. Юркевича, а також в освітній діяльності українських братських шкіл, Києво-Могилянської академії та інших просвітницьких інституцій, орієнтованих на всебічний розвиток людської особистості. В українській культурі освітня практика стала формою збереження національної ідентичності та визначення кордонів духовного буття пересічного українця та напрямків його подальшого професійного розвитку. Тому філософія географії – проблема не тільки просторових і світоглядних орієнтирів людини, але і питання про саму людину, вона має чітку філософсько-антропологічну парадигму всередині себе, про її життєві завдання. Адже свою місію щодо здобування хліба насущного людина усвідомила вже після здобуття знання взагалі як один із наслідків цієї драматичної події. Філософія географії в цьому сенсі заповнює той дефіцит в розумінні себе та світу, який залишають не актуалізованим основні напрями рефлексії щодо географічних вимірів буття людини, оскільки в них йдеться не стільки про людину як особу та індивід, скільки про рід людський та про окремі народи, шляхи формування та самовизначеності їх ідентичності, унікальності та майбутніх перспектив.

Проблема ідентичності включає в себе позначення свого місця в культурному та професійному просторі, необхідного для вибору моделі поведінки в умовах різноманіття можливостей людини. Самовизначення передбачає інтерпретацію моделей культурного та професійного розвитку, тоді як кордони культурних, історичних, географічних просторів стають відносними

**Висновки.** Таким чином, філософія географії як навчальний предмет та як парадигма мислення виконує важливі функції не тільки по збереженню інтелектуальної гнучкості та географічної мобільності, з одного боку, та збереження національної ідентичності, з іншого, в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти, але й працює на плідну працю щодо усвідомлення власних життєвих завдань в професійному відношенні. Цей вибір здійснюється в той час, коли ми перебуваємо на різних етапах навчання, насамперед в старших класах школи та вищих навчальних закладах. Тому ключова роль у визначенні світоглядних підвалин професійної ідентичності людини належить саме освітній сфері. Подальше життя лише перевіряє та корегує зроблений вибір.

**Список літератури:** 1. Харден, К. Исследовательские парадигмы взаимодействия человека и окружающей среды // Культурная и гуманитарная география. – 2013. – № 2; [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gumgeo.ru/index.php/gumgeo/article/view/78> 2. Varzi, Achille C. Philosophical Issues in Geography – An Introduction // *Topoi*. – 2001. – No. 20:2. – pp. 119-130; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.columbia.edu/~av72/papers/Topoi\\_2001.pdf](http://www.columbia.edu/~av72/papers/Topoi_2001.pdf) 3. Зиммель, Г. Большие города и духовная жизнь / Г. Зиммель // *Логос*. 2002. – № 3 (34). – с. 1-12.

**Bibliography (transliterated):** 1. Harden, K. Issledovatel'skie paradigmy vzaimodejstviya cheloveka i okruzhajushhej sredy // Kul'turnaja i gumanitarnaja geografija. – 2013. – № 2; [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.gumgeo.ru/index.php/gumgeo/article/view/78> 2. Varzi, Achille C. Philosophical Issues in Geography – An Introduction // *Topoi*. – 2001. – No. 20:2. – pp. 119-130; [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: [http://www.columbia.edu/~av72/papers/Topoi\\_2001.pdf](http://www.columbia.edu/~av72/papers/Topoi_2001.pdf) 3. Zimmel', G. Bol'shie goroda i duhovnaja zhizn' / G. Zimmel' // *Logos*. 2002. – № 3 (34). – с. 1-12.

Завгородько Л.В.

## **ФІЛОСОФІЯ ГЕОГРАФІЇ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

Здійснено філософський аналіз концептуалізації філософії географії в формуванні соціокультурної та професійної ідентичності в контексті більш широкої культурно-антропологічної парадигми. Доведено, що антропологічні інтенції філософії географії можуть бути визначені через постановку проблеми людини як представника тієї чи іншої спільноти, в тому числі професійної, актуалізація якої відбувається в умовах певного соціокультурного простору, в тому числі його освітнього сегменту.

*Ключові слова:* філософія географії, професійна та соціокультурна ідентичність, соціокультурний простір, простір.

Завгородько Л.В.

## **ФИЛОСОФИЯ ГЕОГРАФИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Осуществлен философский анализ концептуализации философии географии в формировании социокультурной и профессиональной идентичности в контексте более широкой культурно-антропологической парадигмы. Доказано, что антропологические интенции философии

географии могут быть определены через постановку проблемы человека как представителя определенной общности, в том числе профессиональной, актуализация которой происходит в условиях определенного социокультурного пространства, в том числе его образовательного сегмента.

*Ключевые слова:* философия географии, профессиональная и социокультурная идентичность, социокультурное пространство, пространство.

Zavhorodko L. V.

### **PHILOSOPHY OF GEOGRAPHY IN FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND SOCIO-CULTURAL IDENTITY**

The article deals with philosophical analysis of the philosophy conceptualization of geography in shaping social, cultural and professional identity within a wider cultural and anthropological paradigm. It proves that anthropological intentions of the philosophy of geography can be revealed through formulation of the problem of a man as a representative of a certain community, including a professional community as well, whose actualization takes place in a particular social and cultural space, including its educational segment.

*Key words:* the philosophy of geography, professional and socio-cultural identity, socio-cultural space, the space

*Стаття надійшла до редакції 12.04.2015*

**УДК 378**

*Иванова Е.Н.,  
Казахстан*

### **РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Образование занимает особое место в развитии общества, именно оно определяет его будущее, формирует интеллектуальный потенциал, как активной личности, так и государства в целом.

В Концепции развития образования в Республике Казахстан до 2015 года, раскрывающей стратегию, основные направления, приоритеты, задачи государственной политики в области образования и механизмы их

реализации, образование определено как фундаментальная составляющая становления и укрепления государственной независимости, прогрессивного развития Казахстана.

В рамках интеграции национальной системы образования в мировое образовательное пространство Министерством образования и науки определены стратегия и пути гармоничного вхождения Казахстана в Болонский процесс. Одним из механизмов интеграции казахстанской системы высшего образования в международное образовательное пространство является кредитная система обучения.

Глубокие преобразования в образовательной системе Республики Казахстан требуют от педагогов новых поколений определенного уровня мастерства - компетентности уже на начальных этапах профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, определило необходимость включения в содержание профессиональной подготовки учителя дисциплин, обеспечивающих формирование различных социально-профессиональных компетенций.

В педагогических вузах особую значимость приобретает изучение дисциплины «Основы педагогического мастерства», ориентирующего на усвоение такой совокупности систематизированных знаний и навыков деятельности, которые позволяют будущему педагогу профессионально, самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески используя и развивая достижения культуры, науки и техники.

Педагогическое мастерство - это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направить их на всестороннее развитие и совершенствование личности. Педагогическое мастерство - это вершина («акме») педагогической подготовленности, способности учителя к творческой самореализации в профессии, обогащая и развивая учащихся. [1].

Теория педагогического мастерства становится эталонной целью профессиональной компетентности в период вузовского обучения будущего педагога. На учебных занятиях по основам педагогического мастерства осуществляется:

- формирование у будущих учителей системы теоретических знаний в области педагогической техники, творчества, мастерства и умений профессионального самосовершенствования, осознанного выбора индивидуального вектора педагогического образования; профессионально-значимых личностных качеств у будущего учителя (гуманизм, педагогическое мышление, общительность, педагогический такт, толерантность и т.д.)

-рассмотрение основ педагогического мастерства, проблематики педагогической акмеологии;

-содействие формированию первичного опыта творческой педагогической деятельности с помощью заданий самостоятельной работы студентов;

-ознакомление студентов с основами педагогической техники, риторики, конфликтологии, технологии организации деятельности;

-воспитание культуры педагогического общения, речи и поведения и т.п.

Инновационная система обучения в профессиональном педагогическом образовании предусматривает основную учебную деятельность студентов - самостоятельная работа.

Общепринятым положением в дидактике является утверждение, что для развития самостоятельности и творческого отношения к выполняемой учебной деятельности, особо благоприятные условия создает самостоятельная работа и самостоятельная учебная проектировочная деятельность студентов (работа с учебной, научной, периодической литературой, т.е. целенаправленная, активная, поисковая, самостоятельная работа в информационной среде). [2]

В педагогическом словаре термин «самостоятельная учебная работа» определяется как - «такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучаемого во всех ее структурных компонентах — от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Самостоятельная учебная работа — средство формирования познавательных способностей обучаемых, их направленности на непрерывное самообразование».

Изучению особенностей самостоятельной работы студентов вузов посвящено большое количество научных работ (Ю.К. Бабанский, А.К. Громцева, Т.А. Ильина, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.Ф. Талызина, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.).

Мы считаем, что при составлении списка заданий, относимых к самостоятельной работе студентов педагогических специальностей, необходимо включать практически все виды учебной деятельности студентов, связанные с усвоением, закреплением, применением учебного материала и самоконтролем. Этот факт определяет целесообразность наличия в структуре самостоятельной работы студента проектировочных заданий, задач, выполнение которых способствует формированию самоорганизации, самоконтролю, активности, способности к рефлексии как компонента профессиональной компетентности будущего педагога. [3]

Проведя целенаправленный анализ научной литературы, мы придерживаемся точки зрения ученых, выделивших основные формы самостоятельной работы студентов в вузе:

- отработка изучаемого текущего материала по лекциям, силлабусам;
- подготовка к семинарским, практическим, лабораторным занятиям;
- выполнение домашних частично-поисковых заданий;
- участие в работе студенческих творческих мастерских;
- подготовка к плановым контрольным мероприятиям на рубежных аттестациях;
- написание рефератов и других исследовательских работ;
- выполнение контрольных работ;
- проведение исследований в курсовых проектах;
- подготовка отчетов по педагогическим практикам;
- подготовка к сдаче экзаменов;
- выполнение дипломного проекта и подготовка его защиты;
- осуществление проектной деятельности в студенческих научных кружках;
- участие и выступление на студенческих научных конференциях.

Повышение качества подготовки будущих учителей достигается исследовательским, деятельностным и компетентностным подходами в обучении студентов в условиях кредитной системы в вузе.

Компетентностный подход трактуется в настоящее время как ориентация исследования, обеспечивающая изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности. Проведенный нами анализ исследований в области компетентностного подхода (В. А. Адольф, В.И. Байденко, В.С. Безруков, И.А. Зимняя, А.В. Коваленко, М.Г. Минин, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) показал, что результатом его реализации должна стать содержательная характеристика профессиональной компетентности.

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», изданной в Лондоне в 1984 г., указано, что «компетентность состоит большого числа компонентов, многие из которых независимы друг от друга..., компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». В указанной научной работе выделены 37 видов компетентностей. Следует обратить внимание на то, что в видах компетентностей Дж. Равен широко представил категории «готовность», «способность», зафиксированы такие психологические качества как, «ответственность», «уверенность».

Важным условием формирования и активизации проектировочной педагогической деятельности студентов посредством самостоятельной работы является эффективность формирования проектировочной компетентности за счет увеличения доли самостоятельной работы студента на всем протяжении учебного процесса. При раскрытии сущности самостоятельной работы выделяются следующие признаки:

- выполнение работы без посторонней помощи;
- пора на собственные знания, умения, убеждения, опыт, мировоззрение;
- выражение личного отношения, собственной аргументации;
- проявление инициативы, творческого начала.

В нашем исследовании под самостоятельной работой, мы будем подразумевать активную учебную деятельность студента в педагогическом вузе в условиях кредитной системы обучения, организованную преподавателем, ориентированную на осуществление установленной дидактической цели – поиск знаний, с последующим их осмыслением, закреплением, обобщением и систематизацией, выработкой и развитием навыков и умений, как следствие - развитие соответствующих предметных компетенций, которые в совокупности формируют профессиональную компетентность студента.

Мы придерживаемся следующей точки зрения, что при самостоятельной работе у студентов активизируется проектировочная деятельность при широком использовании информационных и компьютерных технологий, которые, по мнению многих ученых (Д.Ш.Магрос, Д.М.Полева, Н.Н.Мельниковой и др.), «повышают информационную емкость занятий, способствуют информатизации образования».

У выпускника педагогического вуза в условиях кредитной системы обучения с ростом доли самостоятельной учебной деятельности достигается высокий уровень интеллектуального развития, гибкость и оригинальность мышления, умение находить оптимальные варианты решения нестандартных профессиональных задач, готовность к творческой самостоятельной деятельности в информационном обществе, что также указывает на уровень сформированной профессиональной компетентности у студента. [4]

Условие активизации проектировочной деятельности студентов посредством самостоятельной работы оказывает наибольшее влияние на содержательно-технологический компонент процесса образования в педагогическом вузе, что обеспечивает:

- активное включение всех студентов в проектировочную деятельность;

-осмысление практической значимости собственных знаний и умений проектировочной деятельности;

-развитие личного стремления к актуализации знаний и умений проектировочной деятельности;

-постепенное накопление собственного опыта проектировочной деятельности;

-развитие необходимых для успешного функционирования проектировочной деятельности личностных качеств;

-развитие у студентов умений и формирование навыка самостоятельной работы, получения положительных ее результатов.

Профессиональная компетентность характеризует педагога, как субъекта специализированной деятельности в системе педагогического труда, в соответствии с уровнем его способностей принимать адекватные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей. [5]

Педагогическая компетентность включает знаниевые (когнитивные), деятельностные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты, а в состав проектировочной компетентности входит также регулятивный компонент, обеспечивающий «обратную связь», самооценку деятельности.

В учебном процессе усвоение студентами учебного материала достигается разными приемами: выделением в изучаемом материале главных мыслей, группированием их в виде схем, таблиц, классификаций и т.п.

В научных трудах Л.П. Никитиной установлено, что «схематизация и систематизация информации способствуют более четкому осмыслению информации, развивают логическое мышление, помогают решить исследовательскую проблему в определенной последовательности, ориентируют на самообразовательную деятельность, формируют умения проектировать». [6]

У выпускника педагогического вуза в условиях кредитной системы обучения с ростом доли самостоятельной учебной деятельности достигается высокий уровень интеллектуального развития, гибкость и оригинальность мышления, умение находить оптимальные варианты решения нестандартных задач, готовность к творческой самостоятельной деятельности в информационном обществе, что также указывает на уровень сформированной компетентности у студента.

Реализация выявленного педагогического условия способствует изменению типа доминирующей мотивации, повышению уровня сформированности рефлексии, уровня профессиональных знаний, умений,



навыков (по проєктированию учебной, самостоятельной и профессиональной деятельности) и профессионально-значимых личностных качеств, что приводит к успешному формированию педагогической компетентности у студентов.

Дальнейшее исследование может быть осуществлено в следующих направлениях: разработка технологической стороны проекторочной деятельности и ее отдельных блоков, определение классификационных признаков для учебных и учебно-профессиональных проектов.

Главной чертой новой парадигмы образования Республики Казахстан явился переход от концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции образования, развивающего личность. Необходимо дать студентам основные знания о самом процессе обучения в вузе при кредитной системе, сформировать навыки, которые помогут им в будущем находить, анализировать и синтезировать новую информацию, самостоятельно решать учебные проблемы и задачи, формирующие профессиональную педагогическую компетентность. [7]

**Список литературы:** 1. Зязюн И.А., Основы педагогического мастерства / Под ред. Зязюна И.А. - М., 1989.-302 с. 2. 2. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый.- М., 2005.-216 с. 3. 3. Сергеева, В.П. Инновации в образовательном процессе / В.П. Сергеева, Л.С. Подымова. – М.: Перспектива, 2012. – 181 с. 4. 4. Наркозиёв, А.К. Опыт дидактического обоснования кредитной технологии обучения в Международном университете Кыргызстана / А.К. Наркозиёв // Alma mater : науч. журн. – 2009. – № 9. – С. 40–46. 5. 5. Комендровская, Ю. Г. Формирование проекторочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Г. Комендровская.-Новокузнецк, 2010.-180 с. 6. 6. Никитина, Л.П. Управление инновационной деятельностью (инновации и инновационная деятельность): Учебное пособие / Л.П. Никитина. – М.: Изд-во МГУК, 2002. – 40 с. 7. 7. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. 5.04.019 – 2011 / ГОСО Республики Казахстан 5.04.019 – 2011г.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Zyazyun Y.A., Osnovy pedahohy-cheskoho masterstva / Pod red. Zyazyuna Y.A. - M., 1989.-302 s. 2. 2. Pyd-kasystyy, P.Y. Orhanyzatsyya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosty studentov / P.Y. Pydkasystyy.- M., 2005.-216 s. 3. 3. Serheeva, V.P. Ynnovatsyy v obrazovatel'nom protsesse / V.P. Serheeva, L.S. Podymova. – M.: Perspektiva, 2012. –

181 s. 4. 4. Narkozyev, A.K. Oпыt dydaktycheskogo obosnovaniya kredytnoy tekhnolohyy obucheniya v Mezhdunarodnom unyversytete Кыргызстана / A.K. Narkozyev // Alma mater : nauch. zhurn. – 2009. – # 9. – S. 40–46. 5. 5. Komen-drovskaya, Yu. H. Formirovaniye proektyrovochnoy kompetentsyy perevod-chyka-referenta v protsesse professional'noy podgotovky:dys...kand.ped.nauk: 13.00.08 / Yu.H. Komendrovskaya.-Novokuznetsk, 2010.-180 s. 6. 6. Nykytyna, L.P. Upravleniye ynnovatsyonnoy deyatel'nost'yu (ynnovatsyy u ynnovatsyon-naya deyatel'nost'): Uchebnoe posobyе / L.P. Nykytyna. – M.: Yzd-vo MHUK, 2002. – 40 s 7. 7. Hosudarstvennyy obshcheobyazatel'nyy standart obrazovaniya Respublyky Kazakhstan Vysshee obrazovaniye. Bakalavryat. Osnovnyе polozheniya. 5.04.019 – 2011 / HOSO Respublyky Kazakhstan 5.04.019 – 2011h.

Иванова Е.Н.

### **РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье рассматриваются особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогических специальностей при кредитной системе обучения в вузе, особенности организации самостоятельной работы в учебной деятельности

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, кредитная система обучения, учебная деятельность, компетентность.

Иванова Е.Н

### **РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті розглядаються особливості формування професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей при кредитній системі навчання у вузі, особливості організації самостійної роботи в навчальній діяльності

*Ключові слова:* самостійна робота студента, кредитна система навчання, навчальна діяльність, компетентність.

Ivanova Y.N .

### **THE ROLE OF INDIVIDUAL WORK IN THE FORMATION OF PRO- FESSIONAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF TEACHING QUALI- FICATIONS.**

The article discusses the features of formation of professional competence of students of pedagogical specialties at credit system of education at the university, especially the organization of independent work in the educational activity

*Key words:* independent work of students, credit system of education, training activities, competence.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378.1:371.212:51**

*Іванова Ю.І.  
м. Київ, Україна*

## **ВПЛИВ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЬЯТЬ НА АКТИВІЗАЦІЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

**Актуальність.** Важко заперечити, що сьогодні немає такої сфери людської діяльності – наукової чи практичної, де б не застосовувались математичні науки. Тому в підготовці студентів на рівні сучасних вимог важлива, навіть першочергова роль належить математиці. Об'єктивні труднощі вивчення математики, пов'язані зі специфікою предмета, обумовлюють необхідність враховувати психологічні закономірності мислення та індивідуальні особливості пізнавальної діяльності студентів. Б.В. Гнеденко так оцінював значення цієї проблеми: "... важливо повніше пізнати механіку дії процесу мислення. В першу чергу це необхідно для того, щоб полегшити, прискорити і підняти ефективність процесу навчання як школярів, так і студентів, і максимальною мірою сприяти розкриттю творчих здібностей людини" [2, с. 10].

Глибоку теоретичну розробку психологічно-педагогічних основ процесу формування знань здійснював у своїх дослідженнях М.М. Скаткін: "...знання – це складний процес сприйняття, абстрагування і узагальнення, утворення понять, розкриття закономірних зв'язків явищ та ін." [7, с.33]. Знаннями він називає "ті уявлення і поняття, які формуються в людини в процесі відображення об'єктивної дійсності. Знання можуть виступати і в формі чуттєвих образів, які відображають одиничні предмети, і в формі узагальненого відображення суттєвих властивостей предметів (і явищ) і зв'язків між ними... Коли мова йде про формування знань в учнів, то перш за все мається на увазі засвоєння ними наукових понять" .

**Проблема формування понять.** Дана проблема є однією з важливих та складних у психології та педагогіці, вона була й залишається об'єктом уваги багатьох учених-дослідників. Як відмічав Л.С. Виготський: "Питання розвитку наукових понять у дітей – це перш за все питання великої, можливо навіть першочергової важливості з точки зору завдань, які стоять перед школою в зв'язку з навчанням дитини системі наукових знань [7, с. 34]. Підтвердження цьому можна знайти в дослідженнях психолога В.В. Давидова, який вважає, що однією із головних цілей шкільного викладання є формування у дітей узагальнень і понять. Поняття будуть успішно засвоюватись тільки в тому випадку, коли правильно організована і вмотивована пізнавальна діяльність студентів. Тому З.І Слєпкань наголошує, що "головний шлях формування понять – навчання, в процесі якого головну роль відіграє зміст навчання" [6, С. 69]. Засвоєння математичних знань студентами неможливе без їхньої активної діяльності, а процес навчання необхідно розглядати як систему розумових дій, протягом виконання яких можливе засвоєння математичних понять, навчання доказам, формування вмінь і навичок розв'язання задач.

Враховуючи наведене вище, нам здається важливим виділити основні складові процесу формування математичних понять у студентів та процесу активізації їх навчально-пізнавальної діяльності та розглянути їх взаємозв'язок.

Узагальнюючи думки дослідників, погодимося з тим, що накопичення певного об'єму знань передбачає: уявлення про області та способи застосування цих знань; володіння методами їх застосування; чітке усвідомлення місця кожної частини чи розділу знань в загальній системі наукового уявлення про світ [3, с. 127, 135]; усвідомлення аспектів застосування цих знань в майбутній фаховій діяльності.

Якщо розглядати математичні знання як такі, що містять у своїй теоретичній частині математичні поняття, а в описовій – математичні ознаки їх розпізнавання та способи дії на основі знання математичних понять, то математичні знання можна розділити на три великі групи.

До першої групи можна віднести поняття більш зрозумілі на інтуїтивному рівні, ті, що мають загально освітній характер для студента, як, наприклад, поняття відображення, відповідності та залежності, нескінченності, дискретності та неперервності. Пояснюючи ці поняття можна використовувати попередній досвід математичної підготовки (навченості) студентів. При цьому формується мотиваційна ідея вивчення предмета.

До другої групи можна віднести ті поняття, на яких базуються способи та методи пізнання навколишнього світу засобами математики та математичних понять. До них належать такі розділи, як диференціювання,

інтегрування, диференціальні рівняння та інші. При цьому важливо, що вказані розділи, як правило, ілюструються простими прикладами на знаходження швидкості матеріальної точки, еластичності, роботи сили, тощо.

До третьої групи, на нашу думку, слід віднести поняття, які студенти використовуватимуть у своїй майбутній фаховій діяльності, це поняття та знання прикладного характеру.

Такий підхід дозволяє навчити студента бачити взаємозв'язок різних дисциплін, вчить пристосовувати знання з однієї дисципліни до задач з курсів інших дисциплін. Формування у студентів вказаних вмінь та знань математичних понять, вимагає розвитку певного типу мислення. Ці питання всебічно розглянуті в роботах П.Я. Гальперіна, Б.В. Гнеденко, А.А. Столяра, Л.М. Фрідмана.

**Формування математичного мислення.** Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо математичного мислення та процесу його формування, вказує на те, що сьогодні не виділено єдиного підходу до трактування мислення і пояснення його механізмів, а отже і до трактування математичного мислення.

Досліджуючи питання формування теоретичного мислення, В.В. Давидов [3, с. 339] говорить, що "тільки таке математичне, фізичне та інше теоретичне мислення може істинно відобразити свій об'єкт, що виступає як логічне мислення та переробляє матеріал свого досвіду в категоріях логіки. Так, лише даючи людині змістовне узагальнення, можна вважати, що вона буде орієнтуватися саме на суттєві зв'язки та виділяти їх із ряду несуттєвих властивостей, тобто буде володіти „відчуттям процесу". Критерій такого узагальнення формулює діалектична логіка, яка є при цьому і головною „ознакою" теоретичного мислення...".

Л.М. Фрідман, проаналізувавши з логіко-психологічної точки зору задачі з математики, наголошував, що справжнім психологічним змістом мислення є процес динамічного моделювання об'єктів інтелектуальної діяльності людини. Він вважає, що загальна математизація наук призвела до того, що досить велика кількість рис, притаманних математичному мисленню, розповсюдилась і на інші науки, причому не тільки точні, а й такі як лінгвістика, економіка та інші [9, с. 17]. Беручи до уваги думку Л.М. Фрідмана, можна говорити про те, що однією з головних складових процесу формування математичного мислення, як здатності розв'язувати задачі, має бути навчання методам моделювання. Тому процес навчання студентів математики має містити моделювання, як один із методів пізнання. Математичне моделювання є складовою розв'язання прикладних задач. Отже, для розвитку математичного мислення необхідне використання прикладних задач при вивченні математики. При формуванні

математичного мислення необхідно враховувати той факт, що кожна людина надає перевагу певному набору математичних понять, за допомогою яких вона мислить.

Виділяють наступні види математичного мислення: логічне, що базується на правилах математичної логіки; геометричне, базоване на формах фігур та їх русі; алгоритмічне, базоване на послідовних перетвореннях; функціональне; топологічне; теоретико-множинне; алгебраїчне. Однак не можна провести чітких меж між різними видами математичного мислення, тому про математичне мислення говорять як про суперпозицію всіх його видів. Формуючи математичне мислення не можна забувати і про роль математичної мови. Процес мислення і мова нерозривно пов'язані між собою. Коли мова іде про величезну роль математики в розвитку інших наук, обов'язково підкреслюють, що математика не тільки наука, але й мова науки, тобто засіб формулювання, вираження і висловлення наукової думки.

Сьогодні математична мова увійшла не тільки до різних галузей природничих та технічних наук, але й в такі науки, як біологія, медицина, економіка, педагогіка. Термін „математична мова” застосовується для позначення основних засобів за допомогою яких усно чи письмово виражають математичну думку. Оволодіння математичною мовою відбувається через усвідомлене засвоєння його складових, понять, усних та письмових висловів, шляхом цілеспрямованого керівництва процесом удосконалення математичної мови. Можна вважати, що студент на достатньому рівні володіє математичною мовою, якщо він вміє: складати математичні речення; розділяти ці речення на окремі поняття; переходити від усного до письмового викладення математичних речень і записувати їх за допомогою математичних символів, і навпаки; аналізувати логічну структуру математичних речень.

На наш погляд, для майбутніх фахівців також необхідне володіння знанням інформаційно-комунікаційних технологій. До факторів, які сприяють оволодінню математичною мовою належать: мова та стиль викладення матеріалу в підручнику, мова та стиль викладення матеріалу викладачем математики, а також правильне використання математичної мови викладачами суміжних дисциплін.

При вивченні математичних дисциплін досить важливу роль відіграє самоосвіта. У сучасному суспільстві як ніколи фахівцю необхідне прагнення до постійної самоосвіти і поповнення знань, оскільки при стрімкому розвитку науки та техніки неминуче відставання, втрата кваліфікації та відповідності вимогам, які професія висуває до фахівця. У зв'язку з цим самоосвіта для цілої низки професійних груп є надзвичайно важливим видом діяльності, якого вимагає час. Вона має стати предметом

державної соціальної політики в освітній та виробничо-трудої сфері, а тому навички математичної самоосвіти є ознакою фахової культури та рівня фахової підготовки спеціаліста.

**Активізація математичного мислення**, математичні знання, звичка до самоосвіти та математична мова формуються упродовж навчально-пізнавальної діяльності і успішне їх формування неможливе без залучення студентів до активної пізнавальної діяльності.

Активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів можна через посилену відповідну діяльність викладача. Пам'ятаючи про двосторонню структуру процесу навчання, слід відмітити, що завданням викладача є управління процесом пізнання: визначати мету і завдання навчання, правильно відбирати навчальний матеріал, контролювати і стимулювати пізнавальну діяльність студентів. Успіх процесу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів здебільшого визначається професійною майстерністю викладача. Викладач має намагатись одночасно сприяти і засвоєнню знань, і формуванню постійної цікавості до цих знань та розвитку творчої діяльності студентів. Цікавість до пізнання відіграє важливу роль не лише в навчальному процесі, а й у загальному розвитку особистості, будучи „основою розвитку людини, його задатків та індивідуальних здібностей” [8, с. 28]. Студент починає мислити під дією тих чи інших потреб і потреби ці є рушійною силою пізнавального процесу навчання.

Багато цікавих робіт присвячено важливості удосконалення знань (В.І. Каган, В.П. Беспалько та інші), що приводить у свою чергу до активізації навчально-пізнавальної діяльності. Зрозуміло, що основа засвоєння знань, зокрема математичних, це активна пізнавальна діяльність студентів, яка сприяє розвитку дослідницьких навичок, встановленню між предметних зв'язків з дисциплінами фахового циклу. У процесі навчання математики необхідно розвивати складні аналітико-синтетичні процеси мислення при навчально-пізнавальній діяльності. Процес мислення, особливо математичного, включає в себе різні операції, такі як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію та інші. Оскільки математична діяльність переважно спрямована на розв'язання задач, цікаво зауважити, що при дослідженні мислення, С.Л. Рубінштейн виділяв наступні етапи мислення при розв'язуванні задач: виникнення проблемної ситуації, її осмислення – складні акти мислення; формулювання думки про проблему, перевірка розв'язку на практиці та його уточнення, якщо це потрібно [5, с. 131].

Беззаперечно, провідна роль в організації процесу активізації навчально-пізнавальної діяльності студента належить викладачу, але слід пам'ятати, що розвивається пізнавальна активність студента і в процесі

виконання самостійних робіт з поступовим зростанням їх складності. Освітній процес має бути не пасивно-споглядальним, він має включати активну самостійну діяльність, оскільки сам процес пізнання є процес активний.

Самостійна пізнавальна діяльність передбачає засвоєння нових знань та вмінь, які базуються на знаннях, засвоєних раніше. У цьому процесі виробляється так звана „пізнавальна самостійність” – необхідна умова продуктивної діяльності мислення [4, с. 97]. Основний зміст поняття „пізнавальна самостійність” полягає у внутрішній готовності особистості до діяльності мислення, зокрема математичного, в активному виявленні цієї готовності. Розвиток навчально-пізнавальної самостійної діяльності активує пізнавальну діяльність взагалі. При формуванні навичок самостійної діяльності також формується прагнення до глибокого пізнання навчального матеріалу, а це, в свою чергу, сприяє більш міцному засвоєнню знань, зокрема з математики, розвитку математичного мислення, математичної мови.

Оскільки формування активності студентів відбувається в процесі навчальної діяльності, то її необхідно урізноманітнювати, спираючись, більшою мірою, на ті види навчально-пізнавальної діяльності, які містять елементи творчості. Чим активніша творча діяльність студентів, тим кращими будуть результати навчання. Отже, успіх активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів безпосередньо пов'язаний з формуванням у них потягу до творчості. Проблемам творчості в навчанні присвячено роботи Л.С. Виготського, М.Н. Скаткіна, І.Я. Лернера, З.І. Слєпкань, Б.В. Гнеденко, Т.М. Марченко, Л.І. Нічуговської та інші. Нас, зрозуміло цікавить математична творчість, тобто творчість спрямована на створення нового підходу чи нового апарату для розв'язання тієї чи іншої задачі, проблеми або вибору вже існуючого підходу.

**Висновки.** Творча математична діяльність вимагає наявності певних інтелектуальних здібностей. Мова іде про такі здібності, як, здатність виділити проблему і сформулювати її, здатність до пошуку нових, нетривіальних рішень, здатність сформулювати свої думки у вигляді гіпотез, здатність побачити сутність явищ та їх взаємозв'язок, здатність бачити декілька шляхів розв'язання і вибрати з них найбільш раціональний, здатність передбачати, здатність переключати увагу з однієї математичної моделі на іншу. Розвинути ці здібності, математичного мислення студентів можна тільки формуючи у них постійний потяг до творчої діяльності. Втілення творчої діяльності призводить до засвоєння математичних знань та вмінь, розвитку математичного мислення, мови, формування навичок математичної самоосвіти.



**Список літератури:** 1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский. - М.: АПН. - 1960. - 500 с. 2. Гнеденко, Б. В. О математике / Б. В. Гнеденко. - М.: Эдиториал УРСС. - 2002. - 208 с. 3. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 423 с. 4. Нічуговська, Л.І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика : монографія / Л. І. Нічуговська ; Укоопспілка; Полтав. ун-т спожив. кооперації України. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. – 153 с. 5. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. - М.: Изд-во АН СССР, 1958. - 147 с. 6. Слєпкань З. І. Методика навчання математики / З. І. Слєпкань. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 2006. – 582 с. 7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с. 8. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Спецкурс (пособие для студентов пединститутов). - Челябинск, 1978. – Ч.1 – 69 с. 9. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Vygotskij, L. S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij: Iz ne-opublikovannyh trudov / L. S. Vygotskij. - M.: APN. - 1960. - 500 s. 2. Gnedenko, B. V. O matematike / B. V. Gnedenko. - M.: Jeditorial URSS. - 2002. - 208 s. 3. Davydov V.V. Vidy obobshhenij v obuchenii (logiko-psihologicheskie problemy postroenija uchebnyh predmetov). – M.: Pedagogika, 1972. – 423 s. 4. Nichugovs'ka, L.I. Adaptivna koncepcija matematichnoї osviti studentiv VNZ i konkurentospromozhnist' vipusknikov: metodologija, teorija, praktika : monografija / L. I. Nichugovs'ka ; Ukoopspilka; Poltav. un-t spozhiv. kooperacii Ukraїni. – Poltava : RVV PUSKU, 2008. – 153 s. 5. Rubinshtejn, S. L. O myshlenii i putjah ego issledovanija / S. L. Rubinshtejn. - M.: Izd-vo AN SSSR, 1958. - 147 s. 6. Slepkan' Z. I. Metodika navchannja matematiki / Z. I. Slepkan'. – 2-ge vid., dop. i pererob. – K. : Vishha shk., 2006. – 582 s. 7. Skatkin M.N. Problemy sovremennoj didaktiki. – 2-e izd. – M.: Pedagogika, 1984. – 96 s. 8. Usova A.V. Psihologo-didakticheskie osnovy formirovanija u uchashhihsja nauchnyh ponjatij: Spekurs (posobie dlja studentov pedinstitutov). - Cheljabinsk, 1978. – Ch.1 – 69 s. 9. Fridman, L. M. Psihologo-pedagogicheskie osnovy obuchenija ma–tematike v shkole / L. M. Fridman. - M.: Prosveshhenie, 1983. - 160 s.

Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. - М.: Изд-во АН СССР, 1958. - 147 с. 6. Слєпкан' З. І. Методика навчання математики / З. І. Слєпкан'. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 2006. – 582 с. 7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с. 8. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Спекурс (пособие для студентов пединститутов). - Челябинск, 1978. – Ч.1 – 69 с. 9. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.

Иванова Ю. И.

## **ВЛИЯНИЕ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА АКТИВИЗАЦИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В статье рассмотрена проблема формирования у студентов математических понятий и процесса их усвоения. Исследуется связь между усвоением математических понятий и активной учебно-познавательной деятельностью студентов; рассматривается развитие у студентов математического мышления, применение студентом математического языка, творческого подхода к процессу познания, стремления к постоянному самообразованию.

*Ключевые слова:* математические понятия, математическое мышление, математическое самообразование, учебно-познавательная деятельность.

Іванова Ю. І.

## **ВПЛИВ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ НА АКТИВІЗАЦІЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

В статті розглянуто проблему формування у студентів математичних понять та процесу їх засвоєння. Досліджується зв'язок між засвоєнням математичних понять та активною навчально-пізнавальною діяльністю студентів; розглядається розвиток у студентів математичного мислення, застосування студентом математичної мови, творчого підходу до процесу пізнання, потягу до постійної самоосвіти.

*Ключові слова:* математичні поняття, математичне мислення, математична самоосвіта, навчально-пізнавальна діяльність.

Ivanova J. I.

## **INFLUENCE MASTERING MATHEMATICAL CONCEPTS AT ACTIVATING TEACHING AND LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS**

In the article the problem of the formation of students mathematical concepts and process of assimilation. We study the relationship between mastery of mathematical concepts and active teaching and learning activities of students; considered in the development of students' mathematical thinking, student use mathematical language, creative approach to knowledge, desire for constant self-education.

*Keywords:* mathematical concepts, mathematical thinking, mathematical self-education, educational-cognitive activity.

*Стаття надійшла до редакції 21.04.2015*

**УДК 7.01.006.3**

*Карпенко І. В., Дениско Л. М., Яковенко К. П.  
Харків, Україна*

### **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

У статті порушено питання педагогічної практики як невід'ємної складової навчального процесу.

Трансформаційний процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, торкаються практично всіх його сторін. Освіта, як невід'ємна складова суспільства, його спосіб життєдіяльності, як ніколи вимагає не тільки використання наративних методів, а, насамперед, інноваційних методів, не лише відповіді на питання «Що робити?», а й відповіді на питання «Як робити?». Відповідь на питання «Як робити?» передбачає використання різних гуманітарних технологій, що в нових умовах інформаційного суспільства повинні сприяти вдосконаленню особистості, розвитку її творчого потенціалу, її здібностей.

Сьогоднішня система освіти в Україні вимагає реформ. Це відзначається не тільки експертами в галузі освіти, самими викладачами та вчителями, а й студентами. На думку останніх, процес навчання у вітчизняних вузах повинен стати таким, як у європейських. Наприклад, на відміну від європейських підручників, українські містять лише теорію, немає прикладів з практики. Підручники потрібно або модернізувати, або перекладати зарубіжні. Лекції та семінари мають перетворитися на цікаві дискусії, а не складатися з переказів викладачами та студентами того, що містять навчальні посібники. Необхідно оновити систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, обміну досвідом, роботи. Основні напрямки реформи освіти закріплені в прийнятому в липні 2014 р. «Законі про вищу освіту»[1].

Однак ці зусилля є малоефективними, якщо суб'єкти освіти є пасивними у цьому процесі, якщо самореалізація, творіння самого себе залишається поза мотивами і життєвими принципами особистості. Питання

професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, бакалаврів та магістрів є одним із найактуальніших в системі вищої освіти. Перебудова освіти пов'язана з інноваційними процесами і потребує підготовки викладача нової генерації: з високим культурним потенціалом, професіоналізмом, методичною майстерністю, толерантністю, умінням спілкуватися, ставитися до студента як до особистості. Ці характеристики відповідають вимогам до сучасного викладача. Слушною у цьому аспекті є думка В. Кременя, що навіть найсучасніші комп'ютерні системи, високі комунікаційні технології, які, безперечно, стимулюють динаміку і ефективність навчального процесу, ніколи не зможуть повністю витіснити і замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу[2, с. 360].

У становленні і формуванні майбутніх викладачів значна роль належить педагогічній практиці. Згідно статті 51 «Закону про вищу школу» педагогічна практика є невід'ємною складовою учбового процесу[1]. У процесі педагогічної практики вирішується головне завдання: відтворення професійних знань в аудиторії студентів базових навчальних закладів. Як правило, для філософських факультетів університетів такими базовими навчальними практиками є училища, технікуми, коледжі, вузи. Педагогічна практика поєднує в собі відповідь на два взаємопов'язані питання: «Що робити в процесі викладання?» і «Як робити?». Якщо відповідь на перше питання міститься в програмах та навчальних планах, то відповідь на друге питання потребує педагогічної майстерності. Остання не може бути опанованавиключно на теоретичних курсах з методики викладання філософських та культурологічних дисциплін. Питання «Що робити?» та «Як робити?» особливо актуалізувалось в умовах інформаційного суспільства, що демонструє трансформаційні та інноваційні зміни в усіх сферах життя як особистості, так і суспільства. І не випадково, що ці питання стали предметом обговорення на міжнародних конференціях. Так у січні 2003 року у Відні відбулася конференція «Пайдейя для ХХІ століття», на якій обговорювалися два фундаментальних питання: «Навчати для чого?» та «Чому навчати?». На цій конференції висвітлювалися різні соціокультурні та екзистенціальні проблеми кризи освіти. У березні 2003 року в Бостоні (США) проходила конференція «Пайдейя і релігія: освіта в ім'я демократії», де було поставлене питання військової та релігійної освіти.

Педагогічна практика дає можливість студентам-практикантам під керівництвом досвідчених методистів-викладачів наочно впровадити в освітній процес нові методи та засоби, виявити свою професійну підготовку, свій культурний рівень. Вона стає джерелом виховання як самого себе, так і студентів вузів. Можна констатувати, що педагогічна практика спрямована на формування людини як громадянина і має на меті

виховання гармонійно розвинутої людини, сприяє виявленню інтелектуального потенціалу. І в цьому сенсі практика стає різновидом сучасної Пайдейї.

Під час практики студенти мають можливість безпосередньо впровадити педагогічні надбання в учбовий процес. Змінюється сама роль студента на практиці: від суб'єкта, що навчається, до суб'єкта, що навчає, хоча слід зазначити й інший аспект. Студент-практикант не лише навчає, він навчаєтьсясам. Це зовсім нова ситуація в його житті, оскільки під час практики відбувається концентрація знань та вмінь з фахової спеціальної педагогіки, психології, культури, цілого комплексу гуманітарних наук. Не можна не погодитися з думкою С.Пазиніча, що педагог виступає одночасно як викладач, як дослідник, як вихователь і як виняткова високоосвічена індивідуальність [4, с. 26]. Перші кроки в цьому напрямку відбуваються саме під час педагогічної практики.

Особливо слід відзначити, що практика є тим засобом, котрий сприяє розвитку вмінь організації наукової роботи зі студентами. У цьому процесі відбувається залучення студентів до творчості; це перші кроки наукового пошуку. Співтворчість – дуже важливий для сучасної педагогіки філософський принцип, принцип сприяння. В. Табачковський вважає, що означений принцип започатковує перегляд антропологічної парадигми – антропології нормативізму й риторизму[6]. Натомість приходить педагогіка сприяння.У цьому контексті спільна наукова діяльність студента-практиканта та студентів базового вузу дає можливість розкриття їхніх потенціальних здібностей, їхньої налаштованості на світоглядні філософські проблеми. Так досить значущою формою підсумків практики в Харківському медичному базовому коледжі № 1 стали спільні наукові конференції студентів філософського факультету і студентів коледжу, що стали регіональними. На цих конференціях приймають участь студенти усіх медичних коледжейХарківського регіону, а також студенти базових коледжей інших профілів. У минулому році учасниками конференцій стали учні Харківської духовної семінарії. Теми конференцій різноманітні: «Філософія і медицина», «Філософія. Теологія. Медицина. Грані взаємозв'язку», «Людина: філософські виміри», «Чоловіче / жіноче: гармонія чи відчуження» та інші. Матеріали конференції надруковані у збірниках.

Під час проходження практики студенти факультету не тільки і не стільки знайомляться з методами та формами педагогічної роботи, а, насамперед, її виконують. Проте виконання останньої пов'язано з певними труднощами: підготовкою тексту лекції, розподілом матеріалу за часом, виокремленням основних положень, керуванням аудиторією, здатністю пов'язувати філософський текст з професійною орієнтацією студентів,

ораторськими здібностями. На їх подолання спрямовані як первинна практика та курси з методики викладання філософських дисциплін, так і філософський та культурологічний практикуми. Для студентів-практикантів підготовлено методичні рекомендації з активізації самостійної роботи, методичні поради «Як підготувати лекцію»; створено фонди текстів лекцій та семінарських занять, текстових завдань, авторами яких є практиканти; у процесі занять відбувається апробація мультимедійних засобів.

Студенти під час практики використовують інтерактивні методи: рольові ігри, дискусії, конференції, творчі завдання. Ці методи, впливаючи на свідомість студентів, їхні почуття, волю, світоглядну орієнтацію, дозволяють збільшити рівень засвоєння матеріалу. Водночас йдеться про поглиблення знань також у студентів-практикантів. У цьому контексті заслуговують на увагу результати досліджень Національного Тренінгового Центру США (штат Меріленд). З'ясувалось, що під час прослуховування лекції студент досягає найменших результатів у засвоєнні учбового матеріалу – лише 5 %, а найбільших – у процесі навчання інших (90%) [5]. Це важливий чинник, котрий необхідно враховувати не лише в процесі педагогічної практики, але й при плануванні учбового процесу.

Таким чином, педагогічна практика, по-перше, дозволяє перевірити рівень професійних знань у студентів, що надаються у вузі; по-друге, використати набуті знання як фахівцям у навчанні інших. Іншими словами, учбова лекція – це пасивне сприйняття матеріалу; викладення матеріалу студентами за допомогою інтерактивних методів – взаємонавчання, де студент і студент-викладач як практикант є рівнозначними суб'єктами процесу навчання, котрі усвідомлюють свою діяльність, активно аналізують свої знання і вміння.

Педагогічна практика є наближенням до реальних умов педагогічної професійної діяльності. Практика постає як своєрідна зустріч «Я з Іншим». Так В. Табачковський, спираючись на праці О. Больнова, вважає, що зустріч – це подія, котра сама по собі не має чіткого часового виміру, однак вона може бути плідною досить тривалий час. Такою зустріччю-подією є стосунки вчителя та учня. Ця зустріч є однією з найважливіших антропологічно-педагогічних обставин. Педагогічна практика у контексті феномену зустрічі вирішує питання професійної кваліфікації, професійної належності до спільноти вчителів, викладачів. Вчитель – то персональна й водночас загальнозначуща запорука неподільності «зв'язку часів» у людському способі буття [6, с. 140].

У такій інтерпретації заслугове на увагу використання в освіті, в педагогічній практиці такої складової методичної настанови як турбота самої людини про себе. На думку В. Табачковського, «турбота про самого себе» повинна стати однією з провідних установок у педагогічній

антропології, у подоланні репресивних методів в освіті. «Турбота про самого себе» як філософська настанова в освіті та вихованні людини була запропонована великим Сократом. Її сенс концентрується в його максимі «Пізнай самого себе». Але що значить пізнати самого себе? В устах Сократа ця відповідь звучить досить парадоксально: «Я знаю, що нічого не знаю, але інші не знають і цього». Інший варіант відповіді – у функціонуванні грецької Пайдейї як системи освіти, як системи освітніх ідей і практик, що в своєму історичному розвитку послідовно виступають у декількох формах. Ці форми були достатньо проаналізовані в працях істориків і філософів не тільки у минулому, але і в сьогоденні, що свідчить про Пайдейю як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Пайдейя в сучасних умовах вимагає поєднання традицій і новацій, урахування досвіду минулого і знахідок сьогодення.

Видається, що своєрідною відповіддю на питання «Що значить пізнати себе?» можуть бути Кантівські вічні питання, котрі хвилюють людину протягом її життєвого шляху: «Що я повинен знати? Що я повинен зробити? На що я можу сподіватися? Що таке людина?». Відповіді на них складають сутність турботи людини про себе, турботи не як егоїста, а як головного суб'єкта суспільного життя. Без розвитку свого потенціалу людина не зможе реалізувати свої сили, здібності, сподівання, уміння, цілі. Підтвердженням такого розуміння «турботи про себе» стали Олімпійські ігри й особливо параолімпійські ігри.

Цікаву інтерпретацію «турботи про себе» представив М. Фуко в лекції «Герменевтика суб'єкта» у 1982 році. Цінним в інтерпретації М. Фуко «турботи про себе» є наступні положення: 1) Незнання здатне вийти за власні межі, і необхідна пам'ять, щоб здійснити перехід від незнання до знання (перехід, який завжди здійснюється за допомогою іншої людини). 2) Суб'єкт повинен прагнути не до того, щоб деяке знання змінило його незнання, а до того, щоб набути статусу суб'єкта, якого він ніколи не мав до цього. 3) Несуб'єкту слід надати статус суб'єкта, що визначається повнотою його стосунків зі своїм «Я». 4) Потрібно створити себе як суб'єкта, і в цей процес повинен втрутитися інший.

На думку М. Фуко, «турбота про себе», як ставлення до себе, виступає в сучасних умовах процесом самореалізації, вона – кінцева мета життя. Самореалізація – рідкісна форма існування. Він порівнює турботу людини про себе, самореалізацію з лікуванням душі; терапевти віддзеркалюють цю кореляцію (догляд за людиною тісно пов'язаний з доглядом за її душею). Така установка філософа не може не бути затребуваною в ситуації, коли криза духовності постає як глобальне явище [7]. У контексті пізнання себе як царини «турботи про себе», як процесу самореалізації, трансформація освіти постає як спосіб ефективності

життєдіяльності суспільства. Завдяки підвищенню рівня знань Японія за післявоєнний період збільшила обсяг виробництва в 25 разів. Держава поставила мету – кожному громадянину вищу освіту. За дванадцять років навчання японці отримують такий рівень і обсяг знань, який в США отримують за 16 років навчання. Невипадково те, що вузи Японії увійшли в перелік провідних вузів світу. На жаль, у цьому списку немає вузів України.

«Турбота про себе» як процес пізнання, процес самореалізації, принцип співтворчості, діалогу в освіті мають бути покладені, на думку В. Табачковського, в основу переходу від нормативно-репресивної педагогіки до філософсько-антропологічної. Він підкреслював, що в сучасних умовах антропологія та педагогіка подібно медицині повинні слідувати тезі «Не нашкодь». Але такий перехід дуже складний і суперечливий. Освіта вплетена в тканину життя суспільства, це її своєрідний малюнок. Але який він? Чи не нагадує він нам той, який відобразив Монтень у своїх «Дослідах»: «У даний час, коли люди йдуть однією дорогою і коли вивчення наук ведеться за розпорядженням влади, коли всі школи подібні між собою і дотримуються однакового способу виховання та навчання, – вже не звертають увагу на вагу і складність монети, а всякий приймає її за загальноприйнятою ціною, за встановленим курсом. Сперечаються не про якість монети, а про те, який відносно неї звичай, таким чином, у нас на все одна мірка. Медицину приймають так само, як і шарлатанство, чаклунство, зносини з духами померлих, передбачення, астрономічні таблиці, – все, аж до безглузких пошуків філософського каменю, приймається без заперечень»[3, с. 267].

Педагогічна практика в сучасних умовах як складова освіти потребує не лише узагальнення досвіду, але й інноваційних змін. Йдеться про оновлення державних стандартів щодо педагогічної практики, критерії оцінки її результатів, необхідність інноваційного забезпечення практики. Нажаль, за останні роки не з'явилося жодного підручника з методики викладання філософських та культурологічних дисциплін, рекомендацій із питань використання мультимедійних. Ці питання майже не обговорюються на міжнародних конференціях, відсутні на сторінках журналів та наукових часописів. Вирішення означених проблем повинно постійно знаходитися в царині питань Національної академії педагогічних наук, що без сумніву сприятиме вдосконаленню педагогічної практики як важливої ланки освітнього процесу України. Для освіти України, як і для освітньої реальності сьогодення в цілому, актуальною залишається підготовка високопрофесійних науково-педагогічних працівників, що відповідає інтеграційному критерію «педагогічна майстерність = мистецтво комунікації + новітні технології» [4, с. 24]. Педагогічна практика майбутніх викладачів реалізує себе як відповідь на питання, що необхідно робити і



зробити, використовуючи колосальний методичний матеріал, починаючи з маєвтики і закінчуючи сучасними інноваційними технологіями, допомагаючи не лише в оволодінні новітніми знаннями, але й у становленні творчої особистості, без якої неможливий подальший розвиток суспільства.

Ця стаття – запрошення до обговорення такої складної теми як методика викладання філософських дисциплін, коли вузам поряд з лекціями, практичними, семінарськими, індивідуальними завданнями, консультаціями, надано право встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних завдань. Цю настанову «Закону України про вищу освіту» подано і в листі Міністерства освіти і науки від 05.12.2014 р. № 1/9–630 «Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя».

**Список літератури:** 1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556–VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3442> 2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с. 3. Монтень М. Опыты / М. Монтень ; пер. с фр. Г. Костикова; прим. Н. Мавлевич. – М. : Правда, 1991. – 656 с. 4. Пазиніч С. М. Філософський погляд на педагогічну діяльність в умовах духовної кризи суспільства / С. М. Пазиніч // Філософія і сучасність. – 2011. – № 5. – С. 17–19. 5. Соціально-педагогічні вектори педагогіки вищої школи. Збірник матеріалів. – Х. : Міськдрук, 2012. – 316 с. 6. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 135–147. 7. Фуко М. Герменевтика суб'єкта / М. Фуко ; [пер. с фр. А. Г. Погоняєва]. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.

**Bibiliography (transliterated):** 1. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 r. # 1556–VII [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3442> 2. Kremin' V. H. Osvita i nauka v Ukrayini – innovatsiyni aspekty. Stratehiya. Realizatsiya. Rezultaty / V. Kremin'. – K. : Hramota, 2005. – 448 s. 3. Monten' M. Opyty / M. Monten' ; per. s fr. H. Kostykova; prym. N. Mavlevych. – M. : Pravda, 1991. – 656 s. 4. Pazynich S. M. Filososfs'kyu pohlyad na pedahohichnu diyal'nist' v umovakh dukhovnoyi kryzy suspil'stva / S. M. Pazynich // Filosofiya i suchasnist'. – 2011. – # 5. – S. 17–19. 5. Sotsial'no-pedahohichni vektory pedahohiky vyshchoyi shkoly. Zbirnyk materialiv. – Kh. : Mis'kdruk, 2012. – 316 s. 6. Tabachkovs'kyu V. Problemy pedahohiky u svitli suchasnoyi filososfs'koyi antropolohiyi / V. Tabachkovs'kyu // Filosofiya osvity. – 2005. – # 1. – S. 135–147. 7. Fuko M. Hermenevtyka sub'yekta / M. Fuko ; [per. s fr. A. H. Pohonyayeva]. – SPb. : Nauka, 2007. – 677 s.

Карпенко І. В., Дениско Л. М., Яковенко К. П.

## **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

У статті порушено питання педагогічної практики як невід'ємної складової навчального процесу. Підкреслено, що педагогічна практика змінює роль студента: від суб'єкта, що навчається, до суб'єкта, що навчає. Вона поєднує в собі відповідь на два питання, котрі взаємопов'язані між собою: «Що робити в процесі навчання?» та «Як робити?». Подано форми та методи учбового процесу, які напрацьовані студентами-філософами. Доведено, що «Закон про вищу освіту» актуалізує в процесі практики такі філософсько-педагогічні настанови як турбота людини про себе, розгляд практики як своєрідної зустрічі «Я з Іншим».

*Ключові слова:* педагогічна практика, студенти, професійна підготовка, філософія.

Карпенко И. В., Дениско Л. М., Яковенко К. П.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

В статье затронуты вопросы педагогической практики как неотъемлемой составляющей учебного процесса. Подчеркнуто, что педагогическая практика меняет роль студента: от субъекта обучающегося к субъекту обучающему. Практика сочетает в себе ответы на два вопроса, которые взаимосвязаны между собой: «Что делать в процессе обучения?» и «Как делать?». Представлены формы и методы учебного процесса, наработанные студентами-философами. Доведено, что «Закон о высшем образовании» актуализирует в процессе практики такие философско-педагогические установки как забота человека о себе, рассмотрение практики как своеобразной встречи «Я с Другим».

*Ключевые слова:* педагогическая практика, студенты, профессиональная подготовка, философия.

Karpenko I. V., Danisco L. M., K. P. Yakovenko

## TEACHING PRACTICE AS A PROFESSIONAL WORKSHOP FOR FUTURE TEACHERS

The article touched teaching practice as an integral part of the educational process. It is emphasized that teaching practice changing role of the student from the subject, the learner to the subject that teaches. It combines the answer to two questions that are interrelated: "What in the learning process?" And "How do?". Posted forms and methods of educational process turned out students of philosophy. It is proved that the "Higher Education Act" updates in the practice of such philosophical and pedagogical guidance as very caring man to himself, as a kind of practice review meetings "I have with others."

*Keywords:* teaching practice, students, training, philosophy.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

УДК 378.14

*В. І. Клочко, А. А. Коломієць  
Вінниця, Україна*

## МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА САМООРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

### **Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.**

Проблема саморозвитку майбутніх фахівців є досить актуальною на сучасному етапі перебудови системи освіти. Адже фахівець повинен мати конкурентно спроможні на світовому ринку праці компетенції. Студент, який спрямований на саморозвиток буде готовий до професійної діяльності та постійного її вдосконалення. Тому виникає проблема самоорганізації самостійної роботи студентів, яка посилюється в умовах скорочення аудиторного навантаження за рахунок збільшення годин для самостійної роботи. Отже, виникає проблема методології педагогічної діяльності, яка буде спрямована на формування у студентів навичок до самостійної роботи.

**Аналіз останніх наукових публікацій.** Методології педагогічної діяльності в її різних аспектах присвячено чимало уваги як вітчизняних науковців (В. Бевз., Р. Гуревич, О. Захарченко, І. Зяюн, В. Клочко), так і закордонних Д. Дьюї, А. Дістервега та ін. Методологією організації самостійної роботи займалися А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондарь, В. Буряк, В. Луценко, В. Мороз, П. Підкасистий, О. Понамьов, О. Савченко, І. Шимко, І. Шайдур, Н. Янгельський та ін.

**Мета статті.** З'ясувати основні педагогічні умови та аспекти впливу педагога, як керівника навчального процесу, на формування навичок студентів до продуктивної самостійної роботи.

**Виклад основного матеріалу.**

Методологія – це вчення про методи пізнання, сукупність прийомів дослідження, зведення знань в одну систему. Кожен викладач дотримується певного стилю викладу матеріалу, певної поведінки. Хоча під час занять цей певний стиль поведінки може мати досить широкий “спектр” за рахунок різних педагогічних прийомів, однак стержень залишиться незмінним. Вчені-методисти поділили на групи всі відомі способи поведінки і прийоми застосування викладачами різних методів на заняттях. Першу групу методичних прийомів – “орієнтація на предмет” включають в себе ті способи і форми поведінки, коли викладач більшою мірою орієнтується на підготовку і виклад навчального матеріалу. Заздалегідь підготовлено багато інформації, прикладів, задач, матеріалу буває вдвічі і втричі більше ніж потрібно. Часто в кінці заняття викладачеві доводиться прискорювати темп, для того, щоб все встигнути. Ми не говоримо зараз про прискорення темпу, що вимушене програмою чи іншими факторами, а саме тим, що матеріалу заплановано дуже багато самим викладачем. Викладачі такого типу перебувають у світі думок та ідей, хоча вони практично ніколи не цікавляться новими “нетрадиційними” методами викладання, їхня увага прикута до першоджерел матеріалу, що можуть бути написані навіть не рідною мовою. Студенти, учні такого викладача мають високу думку про нього і ніколи не скаржаться на те, що вони нічого не знають, не вивчать. Однак, серйозним недоліком такого стилю викладання є те, що деякі студенти виснажують себе, щоб встигнути за викладачем. Друга група – “орієнтація на тих, хто вчиться”. Девіз викладачів, що відносяться до цієї методологічної групи є: “Я люблю своїх студентів, учнів”. Викладач цього типу поведінки завжди цікавить життям своїх підопічних, йому цікаво проводити час з ними як в аудиторії, так і в поза аудиторний час, він свою роботу вважає частиною сімейної справи, в яку вкладає душу. Стосунки студентів чи учнів з таким викладачем міцні і є взаєморозуміння, в аудиторії панує атмосфера однієї дружної сім’ї; мета такого викладача – допомогти. І студенти, учні не відчують дискомфорту, адже знають, що викладач щирий і “справжній”. Однак, викладачі такого типу можуть трохи відхилитися від навчального предмету, наводять приклади, що зовсім не стосуються матеріалу заняття.

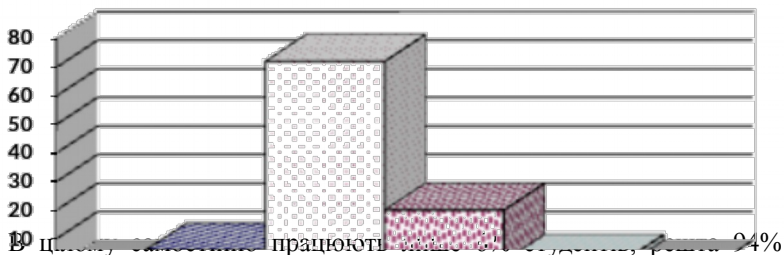
Французький вчений Р. Кузіне висловлює думку про те, що викладач лише впливає на навчальний процес, а не є його керівником: “Процес навчання не можна розглядати лише як вплив учителя на своїх учнів, бо такий вплив ілюзорний; у дійсності навчання — це різновидність

діяльності дитини над своїм власним розвитком у сприятливому середовищі і за допомогою педагога, який виступає лише в ролі консультанта”[7]. Ми вважаємо, що доцільно розглядати організацію навчальної діяльності як цілісний процес впливу внутрішньої самомотивації особистості і зовнішнього впливу викладача.[3]

Проблемою дослідження було з’ясування рівня навичок самостійної навчальної роботи студентів (під час написання модульної контрольної роботи, під час роботи над індивідуальним домашнім завданням). Самостійна робота студентів відіграє вирішальну роль у формуванні майбутнього фахівця, оскільки оволодіти навичками певної діяльності можна лише у процесі виконання її певних структурних складових. Це дає можливість студенту з’ясувати, чого він не знає, не розуміє, не вміє, і свідомо оволодіти відповідними технологіями діяльності.

Використовуючи рефлексивний аналіз на базі ВНТУ в різних групах було проведено експеримент, який включав в себе анонімне анкетування студентів, опрацювання отриманих даних та їх аналіз.

Студентам було запропоновано декілька запитань. Зокрема пропонувалося дати відповідь на запитання: “Чи використовуєте Ви допомогу друзів на контрольній роботі?”. Студенти дали відповіді у такому співвідношенні: не використовую – відповіло 6% анкетованих студентів, використовую рідко – 72% анкетованих студенти, часто використовую – 20%, завжди – 2%. Графічно це матиме такий вигляд.



студентів працюють використовуючи сторонню допомогу

Враховуючи той факт, що студенти працюють не самостійно можна

Рис. 1. Графічне зображення результатів експерименту

групах, де викладають різні викладачі, тому результати анкетування є об’єктивними і не залежать від особистості викладача. Студентам також пропонувалося за п’ятибальною шкалою оцінити власну “чесність” відповідей. Середня оцінка чесності становить 4,4, що є досить високим показником загальної самооцінки.

Надзвичайно важливу роль в процесі самостійної роботи студентів/учнів відіграє мотивація. Оскільки мотивацію можна визначити комплексом факторів, що спрямовують і спонукають поведінку людини, то саме мотивація є тим чинником який приводить в дію функціонування основних механізмів психіки особистості, завдяки чому відбувається певна внутрішня і(або) зовнішня реакція. У процесі загального визначення поняття «діяльність» (зокрема і самостійна робота) можна зазначити, що «діяльність – це форма активності, сукупність дій, що викликаються мотивом». [6, с.102]. Як бачимо, безпосередній зв'язок діяльності студента, зокрема його самостійної роботи, з рівнем та якістю мотивації. «Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності означає створення певного функціонального стану індивідуального мотиваційного поля, яке, узгоджуючись з іншими індивідуальними полями, складає колективне мотиваційне поле» [1]. Тому проблема погіршення стану самостійної роботи безпосередньо пов'язана зі зниженням мотивації студентів до навчальної діяльності.

Як зазначає М. Працьовитий “ насмілюсь констатувати, що якість математичної освіти в Україні в цілому погіршується. Частина причин цього лежить на поверхні, інша – на магістралях тенденцій, які ледь помітні, і навіть, важко вловимі. Однозначно можна констатувати, що одним з головних чинників є різке послаблення мотиваційних основ, ядром яких є інтерес до навчання і науки в цілому ”. [4, с. 47] Пояснення цього факту вчений вбачає в прагматичному розрахунку власного розвитку.

Покращення якості самостійної роботи студентів бере свій початок у фундаментальній і докорінній зміні підходу до формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, докорінна переорієнтація студентів з прагматичного напрямку одержання професії на творчо-пошуковий. Вирішення цієї проблеми покладено на плечі викладачів ВНЗ та вчителів шкіл. Фундаментом створення позитивної мотивації є інтерес. Формування мотиву та його стадіальність певною мірою залежать від кількості та структури стимулів, які впливають на особистість.[2, с. 27] Послаблення, а у деяких випадках, і зникнення навчально-пізнавальних та професійних мотивів часто обумовлено недостатнім рівнем професійної спрямованості змісту і методів навчання, використанням інноваційних методів навчання, намагання викладача зацікавити студента змістом дисципліни.

Часто списування (прагнення списати) студентів пов'язано з низькою самооцінкою, відсутністю віри у власні сили, низькою позитивною мотивацією. Ці фактори є ключовими як під час написання модульних контрольних робіт, так і навчального процесу взагалі. Звичайно, не відкидається і властива загальнолюдська лінь і пасивність.

Важливим моментом під час виконання студентами модульної контрольної роботи, індивідуального завдання чи будь-якої самостійної роботи в процесі вивчення фундаментальних дисциплін є психологічний мікроклімат, створений викладачем, що впливає як на технічну частину процесу написання роботи, так і на її результат. Зокрема, “занадто” суворі вимоги до процесу написання контрольної роботи, не дозволяють сильним студентам досягнути мети. Під занадто суворими вимогами ми розуміємо відсутність доброзичливого ставлення до студентів. Оптимальність вирішення цієї ситуації полягає у балансі між строгістю та позитивними очікуваннями від студентів. Це можна описати такою формулою:

Об’єктивність оцінювання = строгість × позитивні очікування

Позитивні очікування відіграють ключову роль в успішності студентів. Очікування проявляються у ставленні викладача до студентів/учнів і в його діях. Протягом багатьох років нами проводилися різноманітні дослідження впливу очікування викладача/вчителя на те, як він викладає предмет. Якщо у викладача низький рівень очікування по відношенню до конкретного студента/учня, то у його ставленні проявляються такі тенденції:

- цьому студенту дають менше часу на відповідь;
- рідше його запитують;
- неправомірно загострюють увагу на неправильній відповіді;
- часто викладач відповідає сам на запитання або викликає іншого учня;
- не дає ніяких підказок і відмовляється повторити запитання чи перефразувати запитання;
- на запитання цього студента/учня відповідь дається коротка і не дуже змістовна;
- якщо студент/учень дає неправильну відповідь, його перебивають швидше ніж інших.

Підводячи підсумки успішності, викладачі з низьким рівнем очікування від конкретного учня проявляють до нього такі тенденції: рідше хвалять його за успішно виконане домашнє завдання, викладають матеріал менш інтенсивно в сповільненому темпі, рідше використовують ті методи навчання, які більш ефективні, але займають більше часу, намагаються рідше зустрічатися з ним поглядом, обмежують використання невербальних засобів спілкування, що висловлюють уважність і зацікавленість, такі як, легкий нахил вперед, кивок головою та інші заохочуючі рухи, проявляють менше уваги, рідше зустрічаються з ним поглядом, рідше зав’язують дружні стосунки.

Важливо, щоб студенти/учні відчували власну значимість. Основний девіз позитивного очікування полягає в тому, щоб очікувати найкращого. Якщо викладач не буде по справжньому мати позитивні очікування відносно конкретного студента, то навіть якщо зовні він буде робити спроби виразити позитивне очікування, його невербальні знаки будуть видавати його, це виглядатиме фальшиво і не матиме ніякого значення для покращення навчання студента.

Студенти молодших курсів через вікові особливості не завжди орієнтовані на пізнання себе, оцінку своїх можливостей та здібностей, визначення змісту і шляхів особистісного саморозвитку. Подолати об'єктивні та суб'єктивні труднощі в оцінюванні власної значимості особистості студента в навчально-виховному процесі ВНЗ можливо завдяки здійсненню викладачем педагогічної підтримки студента на основі позитивного очікування.

**Висновки.** Проблема саморозвитку майбутніх фахівців є актуальною на етапі перебудови системи освіти. Студент, що спрямований на саморозвиток буде готовий до професійної діяльності та постійному її вдосконаленні. Методологія педагогічної діяльності, що спрямована на формування у студентів навичок до самостійної роботи, базується на принципах системності, діяльнісному, компетентнісно-особистісному, технологічному, підходах, концептуальних положеннях, що стосуються професійної майстерності викладача, удосконалення інженерної освіти, самостійної навчальної діяльності студентів в умовах інформатизації освіти.

**Список літератури:** 1. Кашканова Г. Г. Навчально-пізнавальна діяльність студента як єдність його операційних та мотиваційних компонентів / Г. Г. Кашканова. - режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/kashkanova.php>. 2. Клочко В. І. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей : монографія / В. І. Клочко, А. А. Коломієць. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 202 с. 3. Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей засобами історіографії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коломієць Альона Анатоліївна. – В., 2011. – 271 с. 4. Працьовитий М. В. Виявлення та розвиток творчих математичних здібностей студентської молоді в умовах педагогічного університету / Микола Вікторович Працьовитий // Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. Наук.-практ. конф., 26-27 квітня 2012р. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – 366 с. 5. Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : Монографія / За ред. Н. Г. Нічкало. К., 1999. – 252 с. 6. Чернилевский Д. В. Креативные



аспекты становлення образовательной системы : Монография / Д. В. Чернилевский, В. Б. Моисеев, А. П. Шаповалов. – М. : РИОМГТА, 2003. – 152 с.

7 [http://pidruchniki.com/16400221/pedagogika/vidatni\\_zarubizhni\\_predstavniki\\_gumannoyi\\_pedagogiki\\_hviii\\_stolittya](http://pidruchniki.com/16400221/pedagogika/vidatni_zarubizhni_predstavniki_gumannoyi_pedagogiki_hviii_stolittya)

**Biblijgraphy (transliterated):** 1. Kashkanova G.G. Navchalno-piznavalna diiulnist studenta yak yednist yogo operatsiynyh ta motyvatsiynyh komponentiv / G.G. Kashkanova .- rezhyim dostupu : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/kashkanova.php>. 2. Klochko V.I. Formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei : monografiia / V.I. Klochko V.I., A.A. Kolomiiets. – Vinnytsia : VNTU, 2012. – 202 s. 3. Kolomiiets A. A. Formuvannia motyvatsii motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei zasobami istoriografii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04/ Kolomiiets Alona Anatoliivna. – V., 2011. – 271 s. 4. Pratsovytyi M.V. Vyjavlennia ta rozvytok tvorchykh matematychnykh zdibnostei studentskoi molodi v umovakh pedagogichnogo universytetu / Mykola Viktorovych Pratsovytyi // Problemy ta perspektyvy fakhovoi pidgotovky vchytelia matematyky : zb. nauk. Prats za materialamy Mizhnar. Nauk.-prakt. Konf., 26-27 kvitnia 2012 r. – Vinnytsia : VDP, 2012. – 366 s. 5. Suchasna vyshcha shkola : psykhologo-pedagogichniy aspekt : Monografiia / Za red. N.G. Nichkalo. K., – 252 s. 6. Chernilevskiy D.V. Kreanye aspekty' stanovleniya obrazovatelnoy sistemy' : Monografiya / D. V. Chernilevskij, V. B. Moiseeb, A. P. Shapavalov. – М. : RIOMGTA, 2003. – 152 s.

7. [http://pidruchniki.com/16400221/pedagogika/vidatni\\_zarubizhni\\_predstavniki\\_gumannoyi\\_pedagogiki\\_hviii\\_stolittya](http://pidruchniki.com/16400221/pedagogika/vidatni_zarubizhni_predstavniki_gumannoyi_pedagogiki_hviii_stolittya)

Клочко В. І., Коломієць А. А.

### **МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА САМООРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Процес саморозвитку майбутніх фахівців є актуальною проблемою перебудови системи освіти. Це керований процес особистісних та професійних рис студентів. Важливою умовою здійснення педагогічного керування є наявність особистісних та професійних якостей викладача (емпатія, комунікабельність, фасилітативність і інші).

*Ключові слова:* самоорганізація, самостійна робота, позитивне очікування.

Клочко В. И., Коломиец А. А.

### **МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА**

## САМООРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЯТЕЛЬНОЇ РАБОТИ БУДУЩИХ ІНЖЕНЕРОВ

Процес саморозвитку майбутніх фахівців є актуальною проблемою перестройки системи освіти. Це управляється процесом особистісних і професійних якостей студентів. Важливим умовою реалізації педагогічного управління є наявність особистісних і професійних якостей викладача (емпатія, комунікабельність, фасилітативність і інші).

*Ключові слова:* самоорганізація, самостійна робота, позитивне очікування.

Klochko V. I., Kolomiets A. A.

## METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER AS A FACTOR OF INFLUENCE ON THE SELF-ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE ENGINEERS

The process of self-development of future specialists is an actual problem of the reconstruction of the education system. This is a managed process of personal and professional traits of the students. An important condition for the implementation of the educational management is the availability of personal and professional qualities of a teacher (empathy, communication skills, facilitating and others).

*Keywords:* self-organization, independent work, a positive expectation.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

УДК 378.14

*Козачко О.М., Козачко А.О.,  
Вінниця, Україна*

## КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ В ПРОЦЕСІ ВІВЧЕННЯ ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ

**Постановка проблеми.** В сучасному суспільстві виникає швидкий розвиток нових технологій в багатьох областях інженерної діяльності. Вимоги галузевих стандартів вищої освіти України передбачають серйозну графічну підготовку майбутніх фахівців, якість якої покликана забезпечити загальнотехнічна дисципліна «Інженерна графіка». Дана дисципліна формує систему загальнопрофесійних компетенцій, професійну спрямованість майбутніх фахівців, здатність до інженерної інноваційної діяльності та її конструювання, робить значний вплив на професійне і особистісне становлення майбутніх фахівців, сприяє розвитку їх просторової уяви, творчого і конструктивного мислення. Тому у студентів

технічних ВНЗ повинна бути чітко сформована професійна спрямованість, так як її присутність та висока стійкість буде позитивно впливати на майбутню професійну діяльність.

Ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця та якість освіти загалом визначаються рівнем сформованості професійної спрямованості сучасного фахівця [1, с 36]. Визначити рівень сформованості професійної спрямованості студентів технічних ВНЗ можна завдяки критеріям, які пропонується визначити в цій роботі.

**Аналіз останніх наукових публікацій.** Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема визначення критеріїв, показників та рівнів оцінки студентів до професійної діяльності висвітлюється у працях таких дослідників Н. Безгодова, Н. Бібік, В. Введенський, Т. Гороховська, М. Лісовий, В. Момот, А. Хуторський та ін. Разом з тим, у науковій літературі не розкрито критерії, показники та рівні формування професійної спрямованості студентів технічних ВНЗ в процесі вивчення інженерної графіки. Сучасна система освіти вимагає від майбутніх фахівців формування професійної спрямованості, що зумовило необхідність визначення критеріїв, рівнів та показників сформованості професійної спрямованості майбутніх інженерів в процесі вивчення інженерної графіки.

**Мета статті** полягає у визначенні основних критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної спрямованості на прикладі студентів спеціальностей радіотехнічного профілю в процесі вивчення інженерної графіки.

**Виклад основного матеріалу.** Визначення критеріїв - одне із складних завдань педагогічної науки. У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки сформованості або розвитку якостей, умінь, навичок, компетентностей, спрямованості підготовленості обґрунтовується доцільність використання різних критеріїв. *Критерій* (від грец. *kriterion* - засіб для судження) - ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація; мірило оцінки [2]. У довідковій та спеціальній літературі критерій визначається як засіб для судження, ознака, на підставі яких здійснюється визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [3, 4, 5]. Питання критеріїв пов'язані із заходами підвищення ефективності професійної діяльності. Це питання про те, які параметри даного процесу необхідно вимірювати.

У своїй роботі ми виходимо з наступного визначення: критерій - це ознака, на підставі якого проводиться оцінка; засіб перевірки, мірило оцінки. Іншими словами – це сукупність відмінних ознак, що дозволяють здійснити оцінку сформованості професійної спрямованості студентів радіотехнічного профілю.

У нашому дослідженні ми виділяємо такі критерії оцінювання професійної спрямованості:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- технологічний.

Мотиваційний критерій означає рівень сформованості професійної спрямованості особистості майбутнього радиста. Показниками мотиваційного критерію виступають: усвідомлення важливості професії радіоінженера, соціальна відповідальність; мотивація досягнення успіху та інтерес у професійній радіотехнічній діяльності.

Когнітивний критерій – рівень засвоєння майбутнім фахівцем набутих професійних знань. Показниками когнітивного критерію виступають: оволодіння професійно-значимими знаннями (фундаментальними, спеціальними, психолого-педагогічними, управлінськими, науково-методичними, предметними, технологічними, проєктувальними);

Технологічний критерій – рівень оволодіння уміннями та навичками, необхідними для професійної діяльності майбутнього радиста. Показниками технологічного критерію є оволодіння майбутніми фахівцями радистами вміннями роботи з інформацією, орієнтація на самовдосконалення в радіотехнічному проєктуванні через графічну візуалізацію задуму.

Розроблені тестові запитання та варіанти відповідей дозволило авторам виявити три рівня сформованості професійної спрямованості майбутнього радиста: високий, середній та низький.

Для низького рівня характерна сформованість компонентів професійної спрямованості, які не проявляються як інтегративна якість студента радиста, відсутня зацікавленість подальшому професійному розвитку, негативне ставлення, відсутність власних цілей та інтересу до вивчення технічних дисциплін (технічна безграмотність) та майбутньої професії радиста, слабка сформованість спеціальних знань, умінь та навичок, які не дозволяють повною мірою виконувати поставлені завдання, відсутність умінь і навичок володіння методами і механізмами творчого пошуку, навичок організації самостійної діяльності, у процесі навчання не проявляються творча активність, самостійність, слабе просторове і структурне мислення майбутніх радистів, конструкторські вміння та навички на рівні виконавця.

Студентам середнього рівня характерні: часткова сформованість окремих компонентів професійної спрямованості, присутньою мотивацією до професійної діяльності радиста, ситуативний прояв позитивних мотивів.

Певні спеціальні графічні знання, які дають можливість визначити спрямованість професійної діяльності власну стратегію поведінки в різних ситуаціях. Знання окремих, методів і механізмів винахідницької творчої діяльності. Низький рівень самостійності. Конструкторські вміння на рівні виконавця. включають уміння виконання ескізів і робочих креслень деталей і складальних креслень, аксонометричних проєкцій, макетування окремих елементів виробів.

Високий рівень характеризується сталим розвитком всіх компонентів професійної спрямованості, студент-радіст виступає суб'єктом діяльності зі стійкими професійними мотивами, інтересом і сформованими професійно значущими якостями, наявністю необхідних знань і саме освітніх умінь. Характеризується наявністю у студентів переконання в необхідності дисципліни «Інженерна графіка» геометричних знань і графічних умінь для професійної діяльності радіста. Розвинена система знань, вироблення власного стилю в галузі графіки, творче володіння конструкторсько-графічними вміннями та засобами, розвинене просторове і структурне мислення. Уміння організувати самостійну дослідницьку і проектну діяльність радіста, вміння критично оцінювати результати діяльності. Конструкторські вміння на рівні керівника проекту: пошукова дослідницька діяльність, проєктування базової форми, розробка загального вигляду виробу, моделювання виробу, вибір з'єднань, підготовка текстової документації, виконання креслень за допомогою AutoCAD.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** В роботі визначено сукупність критеріїв, показників та охарактеризовані рівні сформованості професійної спрямованості студентів спеціальностей радіотехнічного профілю в процесі вивчення дисципліни «Інженерна графіка». Дослідження професійної спрямованості студентів проводилась на основі мотиваційного, когнітивного та технологічного критеріїв. Запропоновані критерії, рівні та показники сформованості забезпечать можливість проведення моніторингових досліджень професійної спрямованості, яке і є перспективою подальших пошуків у цьому напрямку з метою визначення шляхів підвищення рівня професійної спрямованості майбутніх радістів у вищих технічних навчальних закладах.

**Список літератури:** 1. Ю.В. Рибалко Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутніх екологів / Ю.В. Рибалко// Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2011. – №6. – С. 36. 2. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. Опыт экспериментального исследования. - М.: Педагогика, 1981. - 144 с. 3. Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Под ред. А.М. Прохорова. - М.: Советская энциклопедия, 1976. - Т. 24. - 608 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. - 1728 с.  
5. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике - М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. - 448 с.

**Bibiliography (transliterated):** 1. Yu.V. Rybalko Osnovni kryteriyi, rivni ta pokaznyky sformovanosti profesynoyi kompetentnosti maybutnikh ekolohiv / Yu.V. Rybalko// Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka. – 2011. – #6. – S. 36. 2. Monakhov N.Y. Yzuchenye effektivnosti vospytanyua: Teoryya y metodyka. Opyt eksperymental'noho yssledovanyua. - M.: Pedahohyka, 1981. - 144 s. 3. Bol'shaya sovetskaya entsyklopedyya: V 30 t. / Pod red. A.M. Prokhorova. - M.: Sovet-skaya entsyklopedyya, 1976. - T. 24. - 608 s. 4. Velyky tлумачnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyimovy (z dod. i dopov.) / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. - K.; Irpin': VTF «Perun», 2005. - 1728 s. 5. Kadzhaspyrova H.M., Kadzhaspyrov A.Yu. Slovar' po pedahohyke - M.: YKTs «MarT»; Rostov n/D: YTs «MarT», 2005. - 448 s.

Козачко О.М., Козачко А.О.

### **КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ**

В статті визначенні критерії, рівні та показники сформованості професійної спрямованості студентів технічних ВНЗ в процесі вивчення дисципліни «Інженерна графіка». Дослідження проводилися на прикладі студентів спеціальностей радіотехнічного профілю. Сформованість професійної спрямованості визначено на основі виявлених показників мотиваційного, когнітивного та технологічного критеріїв.

*Ключові слова:* професійна спрямованість, критерії професійної сформованості, показники професійної спрямованості, рівні сформованості професійної спрямованості, інженерна графіка, студенти технічних ВНЗ.

А.Н. Козачко, А.А. Козачко

### **КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ**

В статье определены критерии, уровни и показатели сформированности профессиональной направленности студентов технических вузов в процессе изучения дисциплины «Инженерная графика». Исследования проводились на примере студентов специальностей радиотехнического профиля. Сформированность профессиональной направленности определено на основе

выявленных показателей мотивационного, когнитивного и технологического критериев.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, критерии профессиональной направленности, показатели профессиональной направленности, уровни сформованности профессиональной направленности, инженерная графика, студенты технических вузов.

Kozachko O.M. , Kozachko A.O.

### **CRITERIA AND LEVELS OF PROFESSIONAL ORIENTATION FORMATION FOR STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE STUDY OF ENGINEERING GRAPHICS**

In this article the criteria, indicators and levels of professional orientation formation for students of technical universities in the study "Engineering Graphics" is determined. Research was conducted by students of radio engineering profile. Formation of professional orientation determined on the basis of identified indicators motivational, cognitive and technological criteria.

*Key words:* professional orientation, criteria of professional orientation, formation levels of professional orientation, engineering graphics, indicator of professional orientation, technical universities students.

*Стаття надійшла до редакції 07.04.2015*

**УДК 378**

*Монь А.О.  
Київ, Україна*

### **ІДЕЇ НЕПЕРЕВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НАУКОВИХ ПОГЛЯДАХ О.Г. МОРОЗА**

#### **Постановка проблеми**

Прискорений розвиток суспільства на початку нового тисячоліття обумовлює глибокі зміни в усіх сферах життя. На відміну від матеріальних товарів і послуг, першочергового значення набувають знання та вміння їх застосовувати у швидкоплинному середовищі. Зростає динамізм перебігу процесів та збільшується інформаційний потік. Темпи змін, що відбуваються, вимагають постійного самовдосконалення, підвищення професійної кваліфікації індивідуума. Виникли нові професії, змінивши вимоги до попередніх та ставши інтегрованими. Такі зміни є основою необхідності формування особистості, яка зуміє успішно жити в цих нових умовах, особистості творчої, відповідальної, здатної приймати конструктивні і компетентні рішення в різних сферах життєдіяльності.

Нині здобута вища освіта не є гарантом успішної професійної діяльності, адже невід'ємною складовою є потреба поповнення своїх знань, постійного саморозвитку та самовдосконалення. Неперервність власної освіти є запорукою професійної успішності особистості.

Як зазначає В. Кремень, у разі звичної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й в найкращому університеті. Тому що здобуті в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність.

### **Аналіз останніх публікацій**

Наприкінці минулого століття проблема неперервної освіти набула світового масштабу, поставивши в центр уваги особистість, для якої необхідно створити оптимальні умови для розвитку здібностей протягом усього життя. Теоретико-прикладні аспекти неперервної освіти дорослих висвітлені у працях відомих українських науковців С. У. Гончаренка, Р. С. Гуревича, Н. М. Дем'яненко, Г. С. Костюка, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійника, С. О. Сисоєвої та ін.

*Порівняльно-педагогічні дослідження у галузі розвитку неперервної освіти за кордоном здійснені Н. В. Абашкіною, Т. І. Вакуленко, Б. Л. Вульфсоном, Т. С. Кошмановою, М. П. Лещенко, З. О. Мальковою, Л. П. Пуховською, С. М. Романовою, А. С. Саргсяном, А. А. Сбруєвою, І. В. Фольварочним та ін.*

О.Г.Мороз обстоював ідею неперервної педагогічної освіти як фундаментальну проблему сучасного суспільства. О.Г. Мороз зазначав, що завданням вищого педагогічного навчального закладу не є підготувати фахівця на все життя, а навчити майбутнього фахівця самоосвіті, зацікавити, пробудити потребу до самовдосконалення, до черпання необхідних знань, до набування потрібних умінь. Саме такий педагог має шанс постійно лишатися цікавим та актуальним своїм студентам, несучи найновішу інформацію в аудиторії.

**Основна мета статті** полягає у осмисленні ідеї неперервної педагогічної освіти у наукових поглядах академіка НАПН України О.Г. Мороза (1940 – 2007рр.).

### **Виклад основного матеріалу**

Першим основоположним етапом у процесі неперервної педагогічної освіти є адаптація першокурсників до професії вчителя. На цьому етапі відбувається глибоке творче засвоєння студентами-першокурсниками вимог професії вчителя, пристосування до нових форм та методів навчальної роботи у вищій школі. О.Г. Мороз виділяв три форми адаптації студентів-першокурсників, а саме: 1) формальна адаптація, що стосується



пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання, вимог та обов'язків; 2) суспільна адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників та інтеграція цих же груп зі студентським оточенням в цілому; 3) дидактична адаптація, що стосується підготовки до нових форм навчальної роботи у вищій школі [2, с.104]. Наголошуючи на наступності загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу О.Г. Мороз зазначав, що середня школа ще недостатньо формує у своїх вихованців уміння і навички самостійної навчальної роботи, а ВНЗ, у свою чергу, не продовжує цей процес. Більше того, навчальний процес вищого навчального закладу здебільшого не враховує здобутого у середній школі рівня підготовки випускників до самостійної роботи у ВНЗ. У цьому – одна з причин ще низької продуктивності праці багатьох студентів-першокурсників, яка призводить до їх неуспішності, а в результаті й до неефективної адаптації. Звідси ми вбачаємо пряму залежність: при успішній формальній, суспільній та дидактичній адаптації у студента-першокурсника формується почуття впевненості у власному виборі педагогічної професії, відчуття задоволення від виконання навчальних завдань та пробуджується прагнення до пізнання і саморозвитку, або ж навпаки.

Наступний етап – динаміка професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, характеризується тим, що студент протягом навчального процесу набуває необхідних теоретичних знань та практичних навичок для виконання конкретної діяльності за обраною спеціальністю, студент чітко та впевнено погоджує свої майбутні плани з роботою вчителя. Такий підхід створює певну цільову установку, що благотворно впливає на процес підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ.

Завдання педагогічного університету – озброїти студента необхідними професійними знаннями, навчити поповнювати цей запас самостійно та сформувати готовність до педагогічної діяльності. О.Г. Мороз зазначав, що це передбачає не лише виховання окремих якостей студентів, а й доведення результатів всього навчально-виховного процесу до вимог та умов майбутньої професійної діяльності випускників [1, с. 272].

У зв'язку з цим варто виокремити чотири етапи формування готовності до педагогічної діяльності в майбутніх учителів. *Перший етап* пов'язаний із питаннями професійної орієнтації абітурієнтів та адаптацією першокурсників до умов ВНЗ. Він характеризується аморфністю та нестійкістю професійного інтересу. *Другий етап* передбачає формування готовності в процесі навчання. Майбутнім учителям властиві чіткіше розуміння сутності професії, більш визначений інтерес до неї, деяка схильність та бажання цим займатися, достатньо активна робота над собою,

потяг проникати в сутність майбутньої діяльності. *Третій* – стан підведення піку готовності до випуску. Він характеризується достатньо стійким професійним інтересом до роботи з дітьми, але самій педагогічній діяльності студентів найчастіше властиве копіювання, наслідування вчителів, методистів, побоювання відійти від рекомендацій методичних розробок. *Четвертий етап* – практична перевірка рівня сформованості готовності протягом професійного становлення. Тут виявляються не лише стійкий інтерес до професії, достатньо високий рівень знань, умінь та навичок, а й самостійність, творчий підхід до вирішення педагогічних задач [там само, с. 273].

Об'єктивною оцінкою рівня професійної готовності випускників до педагогічної діяльності є ефективність самостійної роботи молодих учителів у школі, характер труднощів, які вони відчувають. Як констатував О.Г. Мороз, однією з реальних можливостей підвищення рівня професійної підготовки вчителів є підсилення взаємозв'язку у вивченні дисциплін психолого-педагогічного, методичного, спеціальних та загальнонаукових циклів.

Об'єктом дослідження О.Г. Мороза були молоді вчителі фізико-математичного та загальнотехнічного профілів. Однак на цій основі можна виокремити важливі на його погляд, аспекти навчальної роботи для всіх напрямів підготовки вчителів: виключити паралелізм у програмах з методики викладання педагогіки і психології; забезпечити єдине трактування загально педагогічних і психологічних понять та положень, що використовуються у курсах методики викладання певного шкільного предмету, методичних спецкурсів та спецсеминарах; будувати навчальні курси з педагогіки та психології, зважаючи на специфіку підготовки вчителів того чи іншого факультету; базувати навчальні курси з методики викладання певного шкільного предмету на сучасних досягненнях дидактики та теорії виховання [там само, с. 275].

О.Г. Мороз приділяв значну увагу забезпеченню єдності теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів. Він виокремив шляхи вдосконалення практичної підготовки вчителя до виховної роботи. Обґрунтував необхідність активізації семінарських, лабораторно-практичних занять та педагогічної практики, як ефективних форм закріплення знань та формування практичних умінь та навичок; обстоював ідею, що цінність лабораторно-практичних занять полягає у тому, що застосовуючи та поглиблюючи свої теоретичні знання з педагогіки і психології, студенти одночасно включаються у дослідницьку роботу, пов'язану з навчальним процесом. Студенти можуть вивчати індивідуально-типологічні особливості школярів, соціальні особливості їх поведінки, учнівський клас як соціальну групу, причини неуспішності учнів.

Тож змістовий аспект процесу навчання передбачає єдність усіх видів та форм професійної підготовки, ефективну організацію роботи ВНЗ та професійну спрямованість навчально-виховного процесу. Врахування цих аспектів дає змогу скоротити адаптаційний період.

Третій етап – професійна адаптація молодого вчителя, ріст його педагогічної майстерності. Цей етап є найбільш важливим, за переконанням науковця, адже саме протягом нього завершується формування особистості вчителя. Саме етап професійної адаптації молодого вчителя є основним напрямом вивчення та дослідження О.Г. Мороза.

Професійна адаптація молодого вчителя, як визначав О.Г. Мороз, це складний динамічний процес повного освоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше придбаних та постійно поповнюваних знань, умінь та навичок, в результаті чого відбувається активна взаємна видозміна як вчителя так і педагогічного колективу з метою ефективного професійного функціонування [там само, с.85].

Процес професійної адаптації молодого учителя має дві яскраво виражені сторони: діяльність вчителя та діяльність шкільного колективу. Ефективність адаптації залежить від повної взаємодії цих сторін. Формування молодого вчителя відбувається від ствердження себе у колективі вчителів як особистості до сприйняття себе перед усім як професіонала, коли всі стосунки та все спілкування з оточуючими переходить з області загальнолюдської до професійної [3, с.21]. Вчений виділяв основні функції професійної адаптації молодого вчителя, а саме:

- 1) Підвищення рівня професійно-педагогічної зрілості молодого вчителя.

Процес формування професійно-педагогічної зрілості молодого вчителя в значній мірі залежить від рівня професійної готовності випускника педагогічного вищого навчального закладу, що в свою чергу включає а) психологічну готовність, б) теоретичну підготовку до педагогічної діяльності, в) практичну готовність до діяльності вчителя, г) суспільно-громадську підготовку, д) необхідний рівень сформованості загальних педагогічних здібностей, е) загальну професійно-педагогічну направленість особистості [4, с.116].

- 2) Розвиток професійної самостійності та творчої активності.

В ході адаптації випускник усвідомлює необхідність ліквідації розриву між вимогами педагогічної діяльності та власними можливостями шляхом формування професійної самостійності.

- 3) Укріплення згуртованості та єдності педагогічного колективу, підвищення його стійкості та стабільності.

Молодий випускник педагогічного ВНЗ приходить на роботу загалом ініціативним та вважає себе підготовленим до педагогічної діяльності, хоча й з недостатнім досвідом та необхідністю адаптації до професійної діяльності. Професійна адаптація впливає на розвиток колективу, розвиваючи його новими поглядами та інноваційними підходами. В той же час педагогічний колектив позитивно впливає на становлення педагогічної майстерності та професійного зростання молодого вчителя. Тож без професійної адаптації молодих учителів не може бути педагогічного колективу, а без нього неможливе їх професійне становлення.

#### 4) Удосконалення та розвиток суспільних відносин.

О.Г. Мороз зазначає, що розглянуті функції тісно пов'язані між собою та можуть слугувати на емпіричному рівні показником адаптації (об'єктивно – як тривалість роботи в одному педагогічному колективі, суб'єктивно – як загальне вдовolenня власною діяльністю).

На професійне становлення молодого вчителя впливає цілий комплекс факторів, до яких можна віднести фактори індивідуального розвитку особистості, соціально-психологічні та суто соціальні фактори. О.Г. Мороз виділив низку факторів, що в основному визначають весь процес та результат адаптації – «мотиваційне ядро».

До «мотиваційного ядра» професійної адаптації випускника педагогічного навчального закладу входять:

- наявність педагогічного покликання та професійної придатності;
- рівень готовності до педагогічної діяльності, в тому числі педагогічної направленості і професійної підготовки;
- особисті якості молодого вчителя;
- житлово-побутові умови починаючого вчителя та умови його праці;

Будучи багатоплановою, професійна адаптація має свою структуру. О.Г. Мороз виділив основні структурні компоненти професійної адаптації молодого вчителя:

#### 1) Дидактичну адаптацію.

Рушійною силою дидактичної адаптації є виявлення і розв'язання суперечностей між мотиваційним очікуванням молодого вчителя, його дидактичною підготовкою і реальними вимогами шкільного навчального процесу, диспропорція між знаннями, набутими у ВНЗ, та уміннями оперувати ними [1].

#### 2) Адаптацію до виховної роботи з учнями школи.

О.Г. Мороз виділяв критерії професійної адаптації вчителя до виховної роботи, а саме: результати діяльності молодого вчителя та її продуктивність; рівень задоволеності професією та характер взаємин у колективі; стиль його виховної діяльності, що виявляється у характері та

способах розв'язання типових виховних завдань; професійна компетентність та стійкість, упевненість у своїх діях і самокритичність, сформованість певної соціально-професійної позиції. Найвищому рівню адаптованості до виховної діяльності, за переконаннями О.Г. Мороза, відповідає стиль, який характеризується прагненням до проектування діяльності, творчим підходом до розв'язання виховних завдань, широкою сферою неформального спілкування з колективом учнів [1].

3) Соціально-психологічну та психофізіологічну адаптацію.

О.Г. Мороз визначав соціально-психологічну адаптацію молодого вчителя як входження в систему внутрішньо шкільних, міжособистісних відносин і пристосування до них, вироблення зразків поведінки, які відповідали б ціннісним орієнтаціям цього колективу, набуття, закріплення і розвиток умінь і навичок професійно-педагогічного спілкування [1].

О.Г. Мороз стверджував, що високий рівень професійної адаптованості молодого вчителя забезпечує те, щоб період післяуніверситетської діяльності випускника став періодом формування його професіоналізму, а не труднощів та розчарування.

Науковець наголошував, що майже недослідженими є проблеми педагогічного управління професійною адаптацією молодих вчителів, їх професійного самовдосконалення як необхідної умови адаптації. Він виокремив педагогічне управління процесом професійної адаптації молодого вчителя як четвертий напрям вивчення цього феномену, наголошуючи на необхідності глибшого та різноаспектного дослідження. Окрім коригувальної діяльності вищого педагогічного навчального закладу зі збільшення адаптаційних можливостей випускників, другою складовою роботи ВНЗ з молодими вчителями є його координувальна діяльність, завданням якої є оперативна допомога випускникам в адаптаційний період у школі.

О.Г. Мороз розробив систему організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на надання оперативної допомоги педагогічного ВНЗ молодим учителям. Ця система охоплює а) відтерміноване спостереження педагогічного університету за адаптацією молодих учителів; б) встановлення зворотного зв'язку випускників із ВНЗ; в) спільну діяльність ВНЗ та органів освіти з управління професійною адаптацією вчителів-початківців.

Реалізація цих заходів дає змогу зробити процес адаптації молодих учителів більш керованим, адже, на думку дослідників, участь ВНЗ у професійній адаптації випускників має не лише соціальне, а й педагогічне значення. Будучи активним щодо цього, педагогічний університет, з одного боку, сприяє підвищенню ефективності такого процесу, а з іншого боку, дані про сильні та слабкі аспекти у підготовці молодих кадрів, отримані в

результаті аналізу їх практичної діяльності, дають можливість вносити оперативні корективи в організацію навчально-виховного процесу, підвищувати рівень підготовки майбутніх учителів. Робота ВНЗ з випускниками має бути перманентною, адже процес підготовки та адаптації спеціаліста до умов професійної діяльності – процес динамічний та багатогранний.

Окрім цього О.Г. Мороз наголошував, що молодий учитель є суб'єктом педагогічної діяльності. Саме тому індивідуальний стиль діяльності та прагнення до самовдосконалення мають бути враховані в такому важливому процесі, яким є для молодого учителя його професійна адаптація. У зв'язку з цим, О.Г. Мороз розглядав процес професійного самовдосконалення фахівця, визначаючи його місце і значення в адаптації.

Досліджуючи співвідношення самоосвіти та адаптації молодого вчителя, О.Г. Мороз визначив наступну залежність: якщо різноманітна за змістом самоосвітня діяльність педагогічного колективу школи за своїми зусиллями, інтересами, ціннісними орієнтаціями не відповідає особистості молодого вчителя, то включення його до педагогічного колективу проходить вельми повільно; якщо характер діяльності молодого вчителя у сфері самоосвіти відповідає інтересам та потребам педагогічного колективу, якщо його діяльність заслуговує позитивної оцінки зі сторони колективу, то тим швидше та легше відбувається процес адаптації молодого фахівця; в тому випадку, коли молодий учитель намагається власні ідеали, вимоги, життєві плани співвіднести з ідеалами, вимогами та планами колективу – адаптація проходить успішно; якщо молодий вчитель, що прагне до самоосвіти, потрапляє в колектив, який не визначається прагненням займатися самоосвітньою діяльністю – адаптація молодого вчителя затягується на довгі роки.

О.Г. Мороз виділяв умови успішної самоосвітньої діяльності молодого вчителя: наявність у молодого вчителя необхідності у цілеспрямованому поповненні знань; всебічна підготовленість до самоосвіти; усвідомлення молодим фахівцем необхідності у систематичному поповненні своїх знань; психологічна готовність до самоосвіти; постановка чітко вираженої мети самоосвіти; чітке планування самоосвітньої діяльності; забезпечення необхідною літературою, правильний вибір матеріалу для самостійного вивчення; володіння «методикою розумової праці», систематичність та послідовність у самоосвіті; наявність творчого ставлення до матеріалу, що вивчається; єдність теоретичного та практичного підходів у самоосвіті; розуміння молодими вчителями особистої та суспільної значущості самоосвітньої праці; прояв вольових зусиль у організації самоосвіти та використання педагогічних знань у практичній діяльності; створення необхідних умов для

самоосвітньої діяльності молодого вчителя; науковість самоосвіти; забезпечення педагогічного контролю та керівництва самоосвітою молодих учителів.

Тож існує певний вплив та взаємодія між педагогічним колективом та його членами у сфері самоосвіти. Високий статус самоосвіти молодого вчителя істотно впливає на весь учительський колектив і навпаки. Взаємовплив, взаємопроникнення як результат взаємодії інтересів, ціннісних орієнтацій молодого учителя та педагогічного колективу у сфері самоосвіти є необхідною умовою його успішної адаптації.

Разом з тим професійна адаптація залежить не лише від самоосвіти молодого вчителя, але й від інших компонентів процесу його самовдосконалення: уміння спостерігати і вивчати свій власний досвід, стиль діяльності, оформлювати його результати. Молодий фахівець повинен уміти не лише констатувати та спостерігати наявний рівень педагогічної ситуації, а й бути спроможним змінювати її. Він повинен будувати стратегію своєї професійної діяльності.

О.Г. Мороз наголошував, що професійне самовдосконалення не є самоціллю, а виступає умовою вдосконалення навчально-виховного процесу, сприяє формуванню нових якостей у учнів, стимулюючи вміння та бажання вчитися.

### **Висновки з дослідження**

Вчений зазначав, що при порівнянні двох понять «розвиток» та «адаптація» перше (розвиток) розуміють як стратегію життя, а друге (адаптація) – як тактику, що дозволяє живому утримуватися в певних еволюційних рамках, забезпечуючи тим самим можливість прогресу [1, с. 43].

Тож стратегією життя сучасного педагога має бути неперервна освіта, постійне самовдосконалення та розвиток, тільки в цьому разі педагогічні навчальні заклади зуміють підготувати вчителів, загальна та професійна культура яких буде розвиватись випереджальними темпами по відношенню до підростаючого покоління.

**Список літератури:** 1. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя/ Алексей Григорьевич Мороз. – К.: НПУ им.М.П.Драгоманова,1998. – 326с. 2. Мороз А.Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза/Алексей Григорьевич Мороз// Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: Материалы симпозиума. – Ереван, 1973. – С. 104-106. 3. Мороз А. Г. Педагогический коллектив как среда адаптации молодого учителя: Метод. Рекомендации/ Алексей Григорьевич Мороз. – К.: КГПИ, 1985. – 22 с. 4. Мороз А .Г. Профессиональная подготовка выпускника

педагогического вуза как одна из предпосылок его успешной адаптации к работе в школе/ А. Г. Мороз, О. Г. Солодухова// Улучшение качества подготовки педагогических кадров и повышение уровня идейно-политического воспитания студенческой молодежи в свете решений XXV съезда КПСС: Тезисы респ. науч. конф. 12-14 нояб. 1979 г. – Харьков, 1979. – С. 116-117.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Moroz A.H. Professyonal'naya adaptatsyya molodoho uchytelya/ Aleksey Hryhor'evych Moroz. – K.: NPU ym.M.P.Drahamanova,1998. – 326s. 2. Moroz A.H. K voprosu o dydaktycheskoy adaptatsyyu pervokursnykov vuza/Aleksey Hryhor'evych Moroz// Psykholohycheskye y sotsyal'no-psykholohycheskye osobennosty adaptatsyyu studenta: Materyaly sympoz. – Erevan, 1973. – S. 104-106. 3. Moroz A. H. Pedahohycheskyy kollektiv kak sreda adaptatsyyu molodoho uchytelya: Metod. Rekomendatsyy/ Aleksey Hryhor'evych Moroz. – K.: К·НРУ, 1985. – 22 s. 4. Moroz A .H. Professyonal'naya podhotovka vypusknyka pedahohycheskoho vuza kak odna yz predposylok eho uspeshnoy adaptatsyy k rabote v shkole/ A. H. Moroz, O. H. Solodukhova// Uluchshenye kachestva podhotovky pedahohycheskykh kadrov y povyshenye urovnya ydeynopolitycheskoho vospytanyya studencheskoy molodezhzy v svete reshenyy XXV s'yezda KPSS: Tezysy resp. nauch. konf. 12-14 noyab. 1979 h. – Khar'kov, 1979. – S. 116-117.

Монь А.

## ІДЕЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НАУКОВИХ ПОГЛЯДАХ О.Г. МОРОЗА

У статті розглядається концепція неперервної педагогічної освіти О.Г.Мороза. Аналізується взаємозв'язок між ефективністю адаптації студента-першокурсника та мотивацією до навчання та самовдосконалення; між професійною адаптацією молодого вчителя та прагненням до неперервної освіти й саморозвитку.

**Ключові слова:** неперервна педагогічна освіта, самоосвіта, професійна адаптація молодого вчителя, управління професійною адаптацією молодих учителів.

Монь А.

## ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДАХ А.Г. МОРОЗА

В статье рассматривается концепция непрерывного педагогического образования О.Г.Мороза. Анализируется взаимосвязь между



ефективністю адаптації студента-первокурсника і мотивацією к обучению і самосовершенствованию; между професіональною адаптацією молодого учителя і стремлением к непрерывному образованию і саморазвитию.

*Ключевые слова:* непрерывное педагогическое образование, самообразование, професіональная адаптация молодого учителя, управления професіональной адаптацией молодых учителей.

Mon A.

### **IDEAS OF LIFELONG TEACHING EDUCATION ACCORDING TO O.G. MOROZ**

The article deals with the concept of lifelong teaching education according to O.G. Moroz Examines the relation between the effectiveness of first-year student adaptation and motivation for learning and self-improvement; between novice teacher's professional adaptation and the desire for lifelong learning and self-development.

*Keywords:* lifelong teacher education, self-education, novice teacher's professional adaptation, management of professional adaptation of novice teachers.

*Стаття надійшла до редакції 07.04.2015*

**УДК 378**

*Мошинська О.Ю. Пилипенко С.Г.,  
Харків, Україна*

### **ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Динаміка усіх процесів сучасності, поява нових відкритих та альтернативних систем актуалізували перед дослідниками досить важливі завдання: не стільки відповісти на нові питання, а, перш за все, генерувати нові; не стільки задовольняти зацікавленість, але і збільшувати та поширювати її. Це стосується і такої ланки наукового життя як взаємозв'язок філософії та педагогіки. Відзначимо, що така постановка питання не є новою, але трансформація усіх сфер життєдіяльності суспільства і людини потребує нових підходів до вказаної проблеми. Ідеться про розгляд концепції педагогічної діяльності в контексті філософської антропології.

Взаємозв'язок філософії та педагогіки має давню та стали традицію, започатковану ще в Античності. Грецька Пайдейя виступила саме

тим культурним інститутом, що в теоретичному і практичному аспектах вплив в освіті означену взаємодію. Це сталося, насамперед, в Академії Платона і Лікеї Арістотеля. Сутність філософсько-антропологічних засад педагогічної діяльності та освіти як філософської Пайдейї полягала в наступному: філософська Пайдейя була спрямована на формування людини як громадянина на підставі блага, істини, розумності. М. Гайдеггер, оцінюючи Пайдейю, зазначає, що сутність останньої «не в тому, щоб наповнювати непідготовлену душу самим знанням, немов порожню посудину. Істинна освіта, навпаки, охоплює і змінює саму душу в цілому...» [9, с. 350]. Аналізуючи Платонівську Пайдейю В.В. Прокопенко, на нашу думку, робить важливий висновок про те, що вона, як і інші філософські школи того часу, започаткувала особистісний аспект освіти та виховання: питання виховання розглядаються у царині перебудови життя індивіда, у контексті пошуку гідного закону існування [5, с. 161].

Саме особливості філософсько-антропологічних засад педагогічної діяльності Пайдейї є одним із чинників, підґрунтям для трансформації антропології нормативізму і риторизму та відповідної їй нормативістсько-регресивної педагогіки (наприклад, спадщина тоталітарної доби). Цей тип педагогіки свого часу змалювали М. Гоголь у повісті «Вій» та Г. Помяловський у творі «Нариси бурси».

Затверджується тенденція, котру можна назвати антропологією чи педагогікою сприяння, що пов'язана з безмежним поглибленням та розширенням об'єктів людинознавства [7, с. 135]. Це свідчить як про необхідність втілення педагогічної діяльності на підставі філософської антропології, так і про обґрунтування сутності філософсько-педагогічної антропології, котру запропонував відомий український філософ В.Г. Табачковський. Науковець зазначає, що остаточним результатом соціально-педагогічного переходу має стати ствердження у людини відчуття її спроможності і повноцінності, що для сучасної України має першочергове значення [7, с. 136].

На думку сучасних психологів, нормативістсько-регресивна педагогіка, на жаль, характерна для учбово-освітніх закладів усіх рівнів, про що свідчать неконструктивні соціальні шаблони, численні заборони. Усе це призводить до внутрішнього «стискання». Існуюча педагогічна система потребує сутнісної реформації і модифікації з метою формування креативної людини, творчості якої є важливою складовою національного потенціалу. Звертаючись до питання сучасного бачення антропології, В.Г. Табачковський поділяє точку зору П. Козловського. Теорія суб'єктивності, як основний чинник виховання людської самості, зумовлює як теорію суспільства, так і відносини між індивідом і суспільством [7, с. 136].

Творча особистість є альтернативою індивіду, котрий не планує нічого довготривалого, а короткочасність його зацікавленості Іншим – є правилом, що руйнує вже існуючі соціальні інститути і відносини. Не випадково, що в філософсько-антропологічній літературі зазначається поява нового символічного героя сучасності – Нарциса. Його життя, на думку Є.М. Чорана – це життя з відчуттям постійного дефіциту, причина якого – фундаментальна невпевненість реальним собою і відчуття неможливості надалі бути задоволеним собою [10].

Українські філософи В.П. Андрущенко, І.А. Зазюн, В.Г. Табачковський, аналізуючи проблему філософсько-антропологічних засад педагогічної діяльності та освіти в цілому, вважають, що переорієнтація останньої на людину як самоцінність – головна умова нової філософії освіти, її модернізації відповідно до вимог епохи. Не можна не погодитися з В.Г. Андрущенко, котрий вказує на те, що доки суспільство не виховає нове покоління перспективно мислячих людей (інакше кажучи, творчих людей), котрі зможуть будувати майбутнє, ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях та одночасно враховуючи уроки вітчизняної історії, ми приречені «копірситися у багнуці», «переливати із порожнього в порожнє», перебувати в «постійному транзиті безперспективності. Нова філософія освіти ... є філософією Людини, котра існує в царині свободи» [1, с. 11–13].

Українська філософська думка завжди тяжіла до роздумів щодо педагогічної діяльності, осмислюючи надбання таких мислителів як Г.Сковорода, П. Юркевич, котрі зосереджували свою увагу на цінності людини, її існуванні як безупинного «пиклування про себе». Саме таку концепцію ми вбачаємо в філософії конкордизму В. Винниченка [2]. Ця концепція продовжує настанову «турботи про себе», започатковану ще в Античності. «Турбота про себе» у поглядах В. Винниченка презентує себе як «чесність із собою», втілюючи максими: «Будь цілісним», «Перебувай у злагоді зі всіма живими істотами на Землі», «Будь злагодженим у своїх діях». Ці максими не лише актуальні в сучасному світі, вони набувають смислу загальнолюдських цінностей. Настави В. Винниченка стверджують узгодження власних дій із оточуючим світом. Як зазначає В.С. Горський, тут діє не насильство та терор, не страх, а свобода та незалежність моральної поведінки [2, с. 241].

Зміст етики конкордизму В. Винниченка корелює з положеннями М. Фуко про «техніки щодо себе». Філософ зазначає, що «ці практики створюють найважливіше та найактивніше вогнище моралі і саме навколо них розгортаються роздуми. У такому випадку практики себе набувають форму мистецтва себе... Питання у тому, щоб знати як спрямувати своє особисте життя, як надати йому більш прекрасну форму (в очах інших,

самого себе, а також майбутніх поколінь, для яких можна буде слугувати прикладом). Ось те, що я намагався реконструювати: освіта і розвиток деякого практикування себе, метою якого є конструювання самого себе в якості творця свого особистого життя» [8, с. 315, 431].

Техніку щодо себе, турботу про себе можна інтерпретувати як «працю життя», оскільки, якщо людина не виконує того, на що здатна, вона не зможе відбутися, не зможе існувати як людина. Тому, на думку М. Мамардашвілі, виникає «чорна діра», усе наповнюється нігілізмом. Зрештою, настає «антропологічна катастрофа», відбувається розлюднення, що знімає питання про «працю життя» як техніку щодо себе творчої особистості, як «підключення про себе».

Розмірковуючи про «турботу про себе», про «техніку щодо себе», слід підкреслити, що вони – складові філософсько-антропологічних засад педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність не може ігнорувати як індивідуальність особистості, так й індивідуальність ідентичності особистості. Тому перед сучасною педагогікою постають складні питання, котрі до цього часу не мали чітко окресленої форми, бо людина ХХІ сторіччя є дотичною до множинності інформаційних потоків, змушена грати величезну кількість різноманітних соціально-культурних ролей. Виникає нова ідентичність, що має поліваріантний характер. Ця ситуація актуалізує наступне питання: «Як може корелювати настанова “турботи про себе”, “техніки щодо себе” з настановою “Я для себе” та “Я для Іншого” (М. Бахтін)?». Це питання турбує і Ж.-П. Сартра. Філософ розмірковує про буття-для-себе, як центру свідомості «Я», що є соціальною конструкцією.

Названі дихотомії, на жаль, не враховуються в педагогічній діяльності. Виникає криза, що призводить до деіндивідуалізації. Саме це, на думку В.М. Розіна, може призвести до антропологічної кризи. Техніки щодо себе, турбота про себе у філософсько-антропологічному контексті виступають, як вважає дослідник, духовною навігацією, що спрямована на осмислення людиною власного життя, свого призначення; це намагання реалізувати визначений сценарій життя, «конструкція» людиною себе знову і знову [6]. На нашу думку, В.М. Розін зазначає важливий аспект філософсько-антропологічного дискурсу щодо педагогічної діяльності: людина постає особистістю, коли реалізується в якості самостійного індивіду не лише у контексті власної поведінки, але й у контексті культури. Ця ідея резонує з роздумами В.Г. Табачковського, що перегляд нормативістської антропології, як і педагогіки, пов'язаний, насамперед, із переходом від погляду, що лише реконструює, до погляду культурного на світ та людину [7, с. 143]. Це дозволяє розглядати взаємозв'язок філософсько-антропологічних засад і педагогічної діяльності як культурно-історичний процес.

Філософи, педагоги, соціологи, викладачі стурбовані кризою освіти у сучасному суспільстві. Про це свідчить робота II Міжнародного гуманітарного форуму «Відродження, оновлення та розвитку людини», метою якого був пошук не лише нових цілей, цінностей, а також нових методів освіти; насамперед, ішлося про пошук інноваційних шляхів у царині філософії освіти, про необхідність формування алгоритму розвитку системи освіти майбутнього. Під час роботи форуму зазначалося, що сучасна освіта як система, як процес і як результат не відповідають вимогам людини, суспільства і життя як культурно-історичному процесу [3, с. 335]. Підкреслювалося, що існуюча класична система освіти в Україні, забезпечуючи високу якість знань, повинна бути спрямованою на виховання особистості, здатної самостійно набувати досвіду, винаходити чинники та ресурси для реалізації притаманних їй талантів.

Слід підкреслити, що у роботі форуму брали участь відомі філософи, чії праці пов'язані з розробкою філософсько-антропологічних питань педагогічної діяльності, філософії освіти: президент АПНУ, академік В.Г. Кремінь, віце-президент АПНУ, академік А.Я. Савченко, академіки В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.А. Зазюн, професори І Римського університету «LaSapienza», університетів Києва, Харкова, Дніпропетровська, Львова та багато інших представників вітчизняних та зарубіжних університетів, шкіл, суспільних організацій. Головним підсумковим документом форуму став Маніфест виховання та розвитку людини. На жаль, указаний маніфест сьогодні не є предметом широкого обговорення фахівцями [3, с. 335–336].

Таким чином, існуюча система освіти, освітня діяльність є упорядкованою інтергенераційною взаємодією поколінь людей із забезпечення спадкового та поступального розвитку суспільства в умовах постійної зміни людських поколінь. Тому основу цієї системи складає взаємодія педагога та учня за типом суб'єкт–суб'єктних стосунків. Як зазначають Л.М. Деніско та П.І. Бусел: «Перше S – вихователі, вчителі, викладачі, що представляють старше покоління і виконують суспільне замовлення з, так би мовити, уведення у культурний спадок молодих поколінь спадкоємців – S'. Без тривалої взаємодії з S неможливе входження S' у сповнену протиріч систему відносин, систему людської активності, яка зветься людським суспільством» [4, с. 206]. Забезпечення суспільством цієї взаємодії є необхідною умовою його власного існування, не кажучи вже про розвиток. На думку авторів, суб'єкт – суб'єктна взаємодія в ідеалі – це процес налагодження та удосконалення різновиду, так званого, «вічного двигуна», котрим людину наділила природа. Ідеться про потенцію, можливість, що стає дійсністю лише під впливом освітньої системи.

Отже, у контексті філософсько-антропологічних засад педагогічної діяльності вельми доцільним є розгляд власне педагогічної діяльності як своєрідної культурної антропології, де головними постають соціально-гуманітарні технології.

**Список літератури:** 1. Андрущенко В. Г. Філософія освіти в «замежжі завтрашнього дня» / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 7–14. 2. Горський В. С. Історія української філософії : Курс лекцій / Вілен Горський. – К : Наукова думка, 1996. – 287 с. 3. Грива О. Какимбытьобразованиюбудущего? (Итоги II Международного гуманитарного форума «Возрождение, обновление и развитиечеловека » / Ольга Гривна // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 334–340. 4. Деніско Л.М., Бусел П.І. Так хто нам потрібен на виході з вищої школи / Л.М. Деніско // Практична філософія. – 2001. – № 3. – С. 205–211. 5. Прокопенко В. В. Философскаяпайдейя и Платоновскийвопрос / Владимир Прокопенко. – К., 2012. – 322 с. 6. Розин В.М. Человеккультурный : Введение в антропологию : Учебно-методическоепособие / В.М. Розин. – М. : МОДЭК, МПСИ, 2003. –304 с. 7. Табачковський В. Г. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський// Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 135–148. 8. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / Мишель Фуко / пер. с франц., комм.ипослсл. С. Табачниковой. – М.: Касталь, 1996. – 448 с. 9. Хайдеггер М.Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер // сост., пер., вступ. ст., коммен. и указ. В. В. Библихина. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – (Серия : Мыслители XX в.). 10. Чоран Э.-М. Портрет цивилизованного человека / Эмиль-Мишель Чоран // Апокалипсис смысла : сборник работ западных философов XX–XXI веков. – М.: Алгоритм, 2007. – 272 с.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Andrushchenko V. H. Filosofiya osvity v «zamezhzhi zavtrashn'oho dnya» / V. Andrushchenko // Filosofiya osvity. – 2008. – # 1–2. – S. 7–14. 2. Hors'kyu V. S. Istoriya ukrayins'koyi filosofiyi : Kurs lektsiy / Vilen Hors'kyu. – K : Naukova dumka, 1996. – 287 s. 3. Hryva O. Kakybmyt'obrazovanyubudushcheho? (Ytohy II Mezhdunarodnoho humanitarnoho foruma «Vozrozhdenye, obnovlenye y razvytyecheloveka » / Ol'ha Hryvna // Filosofiya osvity. – 2008. – # 1–2 (7). – S. 334–340. 4. Denisko L.M., Busel P.I. Tak khto nam potriben na vykhodi z vyshchoyi shkoly / L.M. Denisko // Praktychna filosofiya. – 2001. – # 3. – S. 205–211. 5. Prokopenko V. V. Fylosofskayapaydeyya y Platonovskyyvopros / Vladymyr Prokopenko. – K., 2012. – 322 s. 6. Rozyn V.M. Chelovekkul'turnyy : Vvedenye v antropolohyyu : Uchebno-metodycheskoeposobyе / V.M. Rozyn. – M. : MODЭК, MPSY, 2003. –304 s. 7. Tabachkovs'kyu V. H. Problemy

pedahohiky u svitli suchasnoyi filosofs'koyi antropolohiyi / V. Tabachkovs'kyi// Filosofiya osvity. – 2005. – # 1. – S. 135–148. 8. Fuko M. Volya k ystyne. Po tu storonu znannya, vlasty y seksual'nosti. Raboty raznykh let / Myshel' Fuko / per. s frants., komm.yposlesl. S. Tabachnykovoy. – M.: Kastal', 1996. – 448 s. 9. Khaydehher M.Vremya y bytye. Stat'y y vystuplenyya / M. Khaydehher // sost., per., vstup. st., kommen. y ukaz. V. V. Bybykhyna. – M.: Respublyka, 1993. – 447 s. – (Seryya : Mysl'yely XX v.). 10. Chorán Э.-М. Portret tsyvylyzovannoho cheloveka / Эмл'-Myshel' Chorán // Apokalypsys smysla : sbornyk rabot zapadnykh fylosofov XX–XXI vekov. – M.: Alhorytm, 2007. – 272 s.

Мошинська О.Ю., Пилипенко С.Г.

### **ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядається питання основних напрямків переорієнтації педагогічної діяльності в контексті філософської антропології. Подано історичний генезис цього переходу. Зазначається, що доцільним розгляд педагогічної діяльності як своєрідної культурної антропології, де головними постають соціально-гуманітарні технології.

*Ключові слова:* педагогічна діяльність, філософська антропологія, соціально-гуманітарні технології.

Мoшинская Е.Ю., Пилипенко С.Г.

### **ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается вопрос основных направлений переориентации педагогической деятельности в контексте философской антропологии. Представлен исторический генезис этого перехода. Отмечается, что целесообразно рассматривать педагогическую деятельность как своеобразную культурную антропологию, где главными принципами выступают социально-гуманитарные технологии.

*Ключевые слова:* педагогическая деятельность, философская антропология, социально-гуманитарные технологии.

Moshinska E.U., Pilipenko S.G.

### **PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL**

The article discusses the main directions of the reorientation of educational activities in the context of philosophical anthropology. Posted historical genesis of this transition. It says that it is feasible to review educational activities as a kind of cultural anthropology, where the main challengesocial and humanitarian technologies.

*Keywords:* pedagogical activity, philosophical anthropology, social and humanitarian technologies.

*Стаття надійшла до редакції 12.04.15*

**УДК 159.99**

*Нагиев Мирага Адиль оглы, Рзаев Даянат Мамед оглы,  
Назарова Светлана Акифовна  
Азербайджан, г. Баку*

## **ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМ В ПСИХОЛОГИИ**

Поскольку в настоящее время общепризнано существование психологии как самостоятельной науки, к ней применимы те же требования, что и к другим научным областям.

Наука – это система понятий, которые были выработаны в процессе эмпирического опыта и практических экспериментов.

Наука – сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности. Основой этой деятельности является сбор фактов, их постоянное обновление и систематизация, критический анализ и, на этой базе, синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи с конечной целью прогнозирования. Те теории и гипотезы, которые подтверждаются фактами или опытами, формулируются в виде законов природы или общества (Уайтхед А.Н., 1990).

Наука оперирует моделями реальных объектов, в той или иной степени отличающимися от реального мира. Возникающая при этом проблема носит название «соотношение карты и территории». Мы всегда можем воспринимать только репрезентацию реальности. Научная теория, описывающая «объективную реальность», не является самой «объективной



реальністю» то есть, описание реальности не является самой реальностью.

В то же время практическая ценность научного знания тем выше, чем оно ближе к истине. Результатом научной деятельности может быть описание реальности, объяснение причин процессов и явлений. Идеалом научного поиска считается открытие законов – теоретическое объяснение действительности.

Термин «наука» относится ко всей совокупности знаний, полученных научным методом. Наука как совокупность знаний характеризуется полнотой, достоверностью, систематичностью.

Наука как сфера человеческой деятельности прежде всего характеризуется методом. В истории психологии разные школы вырабатывали и разные методы исследования.

Научный метод представляет собой совокупность приемов или операций, которые осуществляет исследователь при изучении какого-либо объекта.

Исследовательский метод – это форма организации определенного способа познания. Исследовательский метод конкретизируется в исследовательских методиках.

У психологии нет однозначного набора исследовательских методов. Многообразие же исторических определений предмета психологии приводит к возникновению и сосуществованию многих психологических школ и направлений.

Существующие методы получают свою интерпретацию в рамках той или иной научной школы. Одни методы используются только в рамках определенной научной школы, другие находят применение в разных школах.

Несмотря на разность взглядов относительно парадигмы в психологии, большинство современных психологов считают, что существуют две парадигмы:

1. Естественнаучная
2. Гуманитарная

Парадигмой называют применяемые учеными общие принципы, стандарты и эталоны при решении исследовательских задач в конкретный исторический период.

Большинство авторов так же считают, что эти парадигмы не исключают друг друга, так как каждая из них обладает специфическими способами взаимодействия с психическими феноменами, и проблема заключается лишь в ограничении сферы их применения. В методологическом плане это различие имеет принципиальное значение, поскольку каждый из подходов представляет собой специфическое

понимание идеалов и норм исследования, исходит из определенных мировоззренческих установок, способов получения, истолкования и использования знаний.

Рассмотрим соотношение естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии.

### **Естественнонаучная, или сциентистская, парадигма в познании**

Естественнонаучная парадигма предполагает соблюдение в процессе познания двух основных принципов: объективности и новизны полученных знаний. Принцип объективности требует построения истинной картины мира на основе познания объективных законов его существования. Принцип новизны требует открытия новых фактов и новых знаний о предметах и явлениях, о их сущности и закономерности.

Главной целью естествознания провозглашалось построение абсолютно истинной картины мира, познание объективных законов природы. Наука ориентирована на предметное и объектное исследование действительности. Объяснение понималось как поиск механических причин, лежащих в основе наблюдаемого явления.

Научное познание природного мира строилось при помощи наблюдения и экспериментирования с объектами природы. Исследователь занимал по отношению к объекту познания позицию извне, позицию незаинтересованного, беспристрастного субъекта. Центральное место в естествознании отводилось индуктивному методу, достаточное количество сходных единичных наблюдений или экспериментальных данных служило основанием для утверждения причинной связи в изучаемом объекте, условием формулирования общего правила. Количество накопленного эмпирического материала определяло основательность вывода. Содержание знания приобретало единое для всех значение. Общезначимость являлась одним из критериев естественнонаучного знания.

Важным способом построения знания в естествознании является гипотеза, состоящая в выдвижении предположения об устройстве объекта, с ее последующей проверкой в эксперименте. Формулирование гипотез и их последующая опытная проверка составляют неотъемлемый атрибут естествознания. Проверимость и воспроизводимость результатов научного исследования и есть критерии его истинности.

Естествознание ориентировано на выявление общих зависимостей и законов, на построение типов, на подведение единичных случаев и фактов под общую зависимость. Единичность и индивидуальность не составляют область исследования естествознания. При построении типологии, классификаций, законов и т.п. широко практикуются математические, количественные методы обработки полученных данных.

Основным критерием естественнонаучного познания служит использование полученных результатов на практике.

Естественнонаучная парадигма сохраняет ценность объективно-научного знания, ориентацию на внешнее наблюдение и эксперимент, на принцип использования научных знаний. Основным типом деятельности ученого остается исследование, направленное на выявление законов жизни изучаемого объекта в данный момент, его «срез». Субъект познания выносится за скобки познавательной деятельности.

Естественнонаучное изучение человека, его внутреннего мира принципиально не отличается от исследования в нем природных явлений. Человек рассматривается как объект в ряду других объектов. Как и объекты природы, человек ставится исследователем под контроль и превращается в источник информации. Для получения искомым знаний над ним совершают различного рода операции, подвергают эксперименту и т.п.

В процессе исследования ученый-естествоиспытатель активен: он определяет цели, процедуры опыта, варьирует условия, устанавливает нормы поведения испытуемого. Человек — объект в таком исследовании пассивен, он должен точно следовать данной ему инструкции, отвечать на поставленные вопросы, информировать о психических процессах, состояниях и т.п. Он существует отстранение от исследователя, а последний изучает его беспристрастно, с внешней позиции, строит объективное знание. Именно поэтому объективный подход к человеку с позиций естествознания не может полноценно изучать человеческую субъективность как таковую, не способен постичь индивидуальность личности, ее духовную сущность.

### **Гуманитарная парадигма в науках о человеке и обществе**

Гуманитарная парадигма основана на методологии познания человека, его внутреннего духовного субъективного мира, его личности и индивидуальности. Особенностью гуманитарной парадигмы является то, что субъект познает не объект, а другого субъекта. Исследователь, воспринимая субъекта, становится его соучастником и в силу этого начинает понимать его духовный мир, его желания, намерения и стремления.

Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни.

Гуманитарная парадигма в науке представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Для нее характерно использование общих принципов при интерпретировании индивидуальных, общественных или исторических событий. Но в то же

время единичное событие не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берется в своей самоценности и автономности. Для гуманитарного познания важно постичь единичные факты как таковые.

Гуманитарное знание включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности; объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических и т.п. Содержание гуманитарного знания связано с вопросами смысла человеческого существования; оно предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к пониманию. Гуманитарное познание представляет собой ценностно-смысловое освоение человеческого бытия.

Объекты гуманитарного знания — общество, человек — постоянно развиваются во времени истории и в пространстве культуры. В отличие от естествознания, утверждающего единственность истины («точность» науки), в гуманитарных науках, как правило, на одну проблему могут существовать разные точки зрения. Понимание социальных явлений, продуктов культуры, самого человека исторически изменчиво, меняется от эпохи к эпохе.

Гуманитарное познание объекта никогда не может быть окончательным и единственно верным. Продукты деятельности и сам человек оцениваются новыми поколениями заново, переосмысливаются, наполняются новым значением и смыслом.

Гуманитарные науки используют в познании субъектный подход. При этом подходе человек воспринимается исследователем как активный субъект общения.

При диалоговом общении исследователя и испытуемого происходит изменение, развитие субъектов общения. Эта особенность отличает гуманитарное познание от естественнонаучного, при котором объект изучения остается тождественным себе на всем отрезке исследования. С этим связана ограниченность в применении количественных методов при изучении гуманитарной сферы.

#### **Естественнонаучная и гуманитарная парадигма в психологии.**

Различие естественнонаучного и гуманитарного подходов в науке отчетливо проявилось в психологии.

При познании психики человека сталкиваются две парадигмы: естественнонаучная и гуманитарная. Первая требует познать психику естественнонаучными средствами, расчленить ее на составные элементы, измерить и объяснить ее объективно, как и другие явления. При таком подходе психология становится наукой лишенной “души” и неспособной понять духовную сущность человека, ее уникальность. Такая психология, имея объяснительный характер, приводит к редукционизму, т. е. к сведению сложных душевных явлений к элементарным процессам и состояниям.

Познание психики на основе второй парадигмы требует целостного понимания духовного мира человека, непосредственного его восприятия, сопереживания и соучастия. Такая психология имеет описательный характер, она соединяет восприятие и самонаблюдение, изучение поведения и продуктов деятельности человека.

В результате столкновения в научном исследовании этих двух парадигм психолог попадает в довольно трудное положение. С одной стороны, он стремится формализовать и измерить психику человека, а с другой стороны, он упрощает ее вследствие этого теряет объект своего исследования. Если же он ограничивается описанием духовного мира человека, то его начинают обвинять в субъективизме и в ненаучном объяснении психических явлений.

Кроме того, трудность в изучении психики человека заключается также и в том, что человек - это многомерное все усложняющееся существо и ему свойственны самые разнообразные качества и формы их проявления. Поэтому познание духовного субъективного мира человека возможно только на основе применения самых разнообразных методов как объяснительной, так и описательной психологии.

Современное положение дел можно охарактеризовать как кризис попыток построения психологии по образцу естественной науки. Наличие отдельных разделов психологии, которые невозможно отнести к естественнонаучной линии (психоанализ, гуманистическая психология, логотерапия) лишь усугубляет кризисное состояние.

В последние годы в рамках психологической практики начала оформляться гуманистическая психология. Осознана необходимость создания особой психотехнической теории, т.е. теории, обосновывающей психологическую практику. По сути, это означает создание гуманитарной психологии как альтернативы естественнонаучной академической психологии (Слободчиков В., Исаев Е., 2004)

Основной целью психологии является понимание другого человека, объяснение определенного духовного или культурного феномена, придание смысла. Рефлексивный характер психологического знания проявляется во взаимовлиянии субъекта и объекта познания; направленность психологии предполагает не просто понимание, а активный диалог исследователя и исследуемого объекта. Человек выступает как духовная ценность, а не только как «объект исследования».

Проблема методов и способов познания человеческой субъективности активно обсуждается в психологии и не имеет общезначимого решения.

С философско-мировоззренческой точки зрения человек — существо безмерное, а это значит, что познать окончательно его

невозможно, его нельзя описать единой формулой и к этому не нужно стремиться. С психологической точки зрения человек — существо многомерное, т.е. он имеет различные проявления. Различным проявлениям человека адекватны различные методы.

Продуктивное решение проблемы изучения психологии человека предложил Б. С. Братусь. По его мнению, необходимо различать человека как безмерное существо и личность как способ организации человеческой сущности. Предметом же психологического исследования следует сделать не готовые, сложившиеся свойства личности, а механизмы их формирования, становления. Полученные данные могут стать одновременно и объективными, и не противоречащими трансцендирующей, изменяющейся природе человека, ибо в такого рода исследованиях мы будем стремиться фиксировать, овеществлять, ставить границы и определять масштабы не развития человека как такового, которое не имеет фиксированной, заранее установленной границы и масштаба, но психологическим механизмам, путям, которые опосредствуют это развитие, существенно влияя на его ход и направление (Братусь, 1990).

В настоящее время значительная часть дискуссий о статусе научности психологии связана не столько с обсуждением вопроса о том, является ли психология наукой, сколько с вопросом о том, на какой эталон (естественнонаучный или гуманитарный) ей следует ориентироваться и каким критериям научности соответствовать.

Однако имеется возможность отделить область, в которой наука компетентна в отношении познания объективно существующей реальности, от знаний о той части этой реальности, которая принципиально не может быть исследована при использовании научного метода. Этот раздел проходит по линии разграничения вопросов, задаваемых природе, на такие, которые подразумевают принципиальную возможность получить на них достоверные ответы опытным путём, и такие, которые таковыми лишь кажутся (Ансельм А. А., 2000).

Тенденцией последних лет является гуманизация знания психической реальности. Как справедливо отмечают многие авторы, в основе получения психологического знания должна лежать гуманитарная парадигма, но для доказательства неоспоримых фактов служит естественнонаучная, т.е. обе парадигмы в исследованиях психической реальности необходимы.

Складывается впечатление, что основная проблема заключается в поиске парадигмы, которая бы отвечала меняющимся требованиям современной психологии. Вместо этого на данном этапе необходимо заняться накоплением знаний, не противопоставляя парадигмы и подходы, а используя весь их потенциал для исследований.

Похожая проблема существует на данный момент не только в психологии, и этому есть причины.

Наука, обращает свой взор лишь на те явления, которые случаются постоянно и с известной правильностью. Самым драгоценным материалом для науки являются случаи, в которых явление может быть вызвано искусственно, то есть когда есть возможность эксперимента. Как же тогда быть с единичными, не повторяющимися и не вызываемыми случаями? (Шестов Л., 1991).

Однако, многие единичные явления (которые на определённом этапе истории только кажутся уникальными, что является одним из важных свойств исторического развития науки) могут быть изучены при накоплении фактов о них, которые впоследствии могут обобщаться и систематизироваться в какую-либо теорию.

Станислав Лем писал о некоторой искусственности человеческого научного подхода к изучению Вселенной и его ограниченности вследствие этого: «...наше неумение поставить Природе правильный вопрос. Человек задаёт Природе множество вопросов, с её «точки зрения» бессмысленных, и желает получить ответы однозначные и укладывающиеся в любезные ему схемы. Одним словом, мы стремимся открыть не Порядок вообще, а лишь некоторый определённый порядок, наиболее экономный, однозначный (не позволяющий интерпретировать себя различными способами), всеобщий (господствующий во всём Космосе), независимый от нас (независимый от того, как и кто его изучает) и неизменный (то есть такой, для которого законы Природы не изменяются с течением времени). Но всё это постулаты, введённые исследователем, а не открывшиеся нам истины» ... (Лем С., 1967)

На данный момент нет достаточных знаний и оснований для рождения новой совершенно иной парадигмы, которая охватывала бы все стороны бытия и взаимодействия человека с миром и его внутреннюю сущность.

Если бы субъективный опыт невозможно было привести к общему объективному знаменателю психология вообще не имела бы смысла и не могла существовать не только как наука, но и как философское знание. Весь субъективный опыт человечества понятен и имеет объяснение. И это делает возможным предположение о том, что его можно изучить, измерить, обобщить и классифицировать.

Психология как наука еще слишком молода и слишком динамично развивающаяся, чтоб можно было однозначно и окончательно что-то решить. Все меняется. Однозначно делать выводы можно только по поводу того, что не подвергается уже никаким изменениям.

На наш взгляд, настоящий период больше подходит для накопления знаний, а не для поиска единственно правильного способа получения этих знаний. Надо не рассуждать о том, как это правильно делать, а просто делать. Если бы в свое время Павлов и Сеченов были озадачены подобными вопросами возможно все их труды ограничились бы размышлениями о поиске подходящей парадигмы. И ответа на вопрос, насколько результаты исследований смогут объективно описать субъективный мир.

По сути задачей естественнонаучных методов является ответ на вопрос как происходит то или иное явление. То есть исследуется сам процесс с поиском общих закономерностей. В то время как гуманитарные методы ищут ответ на вопрос: что именно происходит. В данном случае предметом исследования становится не процесс, а содержание. Следовательно, противопоставление и взаимоисключение естественнонаучной и гуманитарной парадигмы не имеет смысла, так как исследуют они различные явления. Необходимо лишь постоянное усовершенствование методов исследований и способов обработки данных. Поиск общих закономерностей, накопление и углубление знаний.

В процессе развития науки происходит постоянное обновление знаний, концепций и идей, более ранние представления становятся частными случаями новых теорий. Научная картина мира не догма и не абсолютная истина. Научные представления об окружающем мире основаны на всей совокупности доказанных фактов и установленных причинно-следственных связей, что позволяет с определённой степенью уверенности делать способствующие развитию человеческой цивилизации заключения и прогнозы о свойствах нашего мира. Несоответствие результатов проверки теории, гипотезе, концепции, выявление новых фактов — всё это заставляет пересматривать имеющиеся представления и создавать новые, более соответствующие реальности. В таком развитии — суть научного метода.

**Список литературы:** 1. Ансельм А.А. Пространство и время с философской и естественнонаучной точки зрения. – Звезда, 1998. – № 9. – С. 173-190. 2. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии, 1990. – № 6. – С. 9-17. 3. Лем Станислав. Сумма технологий. – М.: Издательство АСТ, Terra Fantastica, 2006. – 672 с. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/102945/>. 4. Малейчук Г.И. Парадигмальная разнородность психологии как науки. // Материалы проблемно-разработческого семинара Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Минск, 21-23 сентября 2000 г.). – Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под. ред. А.А. Забирко, Н.Д. Корчаловой.



Мн., Технопринт, 2000. – С. 16-18. 5. Рыбаков В., Покрышкин А. Совместима ли психология и естественнонаучная парадигма? – Томск: Дельтаплан, 2005. – 324 с. 6. Слободчиков В.И., Исаков Е.И. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в науке. Статья. – М.: Московский Городской Психолого-Педагогический Университет, 2004. 7. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. – М.: Прогресс, 1990. – 716 с. 8. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. – Л.: ЛГУ, 1991. – 216 с.

**Список литературы:** 1. Anselm A.A. Prostranstvo i vremya s filosofskoy i estestvennonauchnoy tochki zreniya. – Zvezda, 1998. – № 9. – С. 173-190. 2. Bratus B.S. Opyit obosnovaniya gumanitarnoy psikhologii // Voprosy psikhologii, 1990. – № 6. – С. 9-17. 3. Lem Stanislav. Summa tehnologii. – М.: Izdatelstvo AST, Terra Fantastica, 2006. – 672 s. // [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.twirpx.com/file/102945/>. 4. Maleychuk G.I. Paradigmalnaya raznorodnost psikhologii kak nauki. // Materialy problemno-razrabotcheskogo seminaru Tsentra problem razvitiya obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta (Minsk, 21-23 sentyabrya 2000 g.). – Belorusskiy gosudarstvennyiy universitet. Tsentr problem razvitiya obrazovaniya; Pod. red. A.A. Zabirko, N.D. Korshalovoy. Мн., Tehnoprинt, 2000. – С. 16-18. 5. Ryibakov V., Pokryishkin A. Sovmestima li psikhologiya i estestvennonauchnaya paradiгma? – Tomsk: Deltaplan, 2005. – 324 s. 6. Slobodchikov V.I., Isakov E.I. Estestvennonauchnaya i gumanitarnaya paradiгmyi v nauke. Statya. – М.: Moskovskiy Gorodskoy Psikhologo-Pedagogicheskiy Universitet, 2004. 7. Uaythed A.N. Izbrannyye raboty po filosofii. – М.: Progress, 1990. – 716 s. 8. Shestov L. Apofeoz bespochvennosti. – L.: LGU, 1991. – 216 s.

Нарієв М.А., Рзаєв Л.М., Назарова С.А.

## ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ І ГУМАНІТАРНИХ ПАРАДІГМ В ПСИХОЛОГІЇ

В основі отримання психологічного знання повинна лежати гуманітарна парадигма, але для доказу незаперечних фактів служить природничо, тобто обидві парадигми в дослідженні психічної реальності необхідні. Невідповідність результатів перевірки теорії, гіпотези, концепції, виявлення нових фактів, – все це змушує переглядати наявні уявлення і створювати нові, більш відповідні реальності. В такому розвитку суть наукового методу.

*Ключові слова:* парадигма, наука, пізнання, природнича парадигма, гуманітарна парадигма, психологія.

Нагиев М.А., Рзаев Д.М., Назарова С.А.

## **ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМ В ПСИХОЛОГИИ**

В основе получения психологического знания должна лежать гуманитарная парадигма, но для доказательства неоспоримых фактов служит естественнонаучная, т.е. обе парадигмы в исследовании психической реальности необходимы. Несоответствие результатов проверки теории, гипотезе, концепции, выявление новых фактов, – все это заставляет пересматривать имеющиеся представления и создавать новые, более соответствующие реальности. В таком развитии суть научного метода.

*Ключевые слова:* парадигма, наука, познание, естественнонаучная парадигма, гуманитарная парадигма, психология.

Naghiyev M., Rzaev D., Nazarova S.

## **PROBLEM RELATIONS SCIENCES AND THE HUMANITIES PARADIGMS IN PSYCHOLOGY**

At the heart of receiving psychological knowledge must lie humanitarian paradigm, but to prove the indisputable facts is natural science, ie, both paradigms in the study of psychic reality are needed. Discrepancy between the results verify the theory, hypothesis, concepts, revealing new facts - all this makes revise existing ideas and create new, more truthful. In this scenario the essence of the scientific method.

*Key words:* paradigm, science, cognition, naturalistic paradigm, humanitarian paradigm, psychology.

*Стаття надійшла до редакції 01.04.15*

**УДК 37. 01**

*Омельченко А. В.,  
Харьков, Украина*

## **О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.**

**Постановка проблемы и её актуальность.** В настоящее время к проблемам методологии привлечено внимание специалистов всех отраслей научного знания. Интерес к методологии, в конечном счете, обусловлен потребностями социального и научно-технического развития, изменением характера и методов современной науки, значительным повышением ее роли в жизни общества, усложнением научных проблем, необходимостью применения новых средств и методов, адекватных изменившейся ситуации. Однако, на сегодняшний день уровень массовой педагогической практики таков, что методологические знания оказываются ею не востребованными. Слабость методологической подготовки преподавателей высшей школы, низкий уровень их методологической культуры не способствует развитию инновационных процессов, а ограничивает использование новых технологий в образовании. Современный педагог должен уметь не просто выбирать метод обучения, воспитания, а размышлять над тем, почему именно этот метод необходим в структуре образовательного процесса. Это возможно если педагог владеет вопросами методологии образования.

**Анализ последних исследований и публикаций.**

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют ценные идеи, подходы к решению рассматриваемой проблемы. В настоящее время достаточно обосновано положение, что методологическая компетентность является непременной составляющей профессионально-педагогической подготовки (Е. В. Бережнова, П. Г. Кабанов, В. В. Краевский, В. А. Слостенин, А. Н. Ходусов и др.).

Много внимания ученые уделяют методологической компетентности педагога-исследователя (В. И. Загвязинский [4], В. В. Краевский [7], и др.). В этом плане раскрывается понятие «исследование», дается классификация исследований, характеризуются методологические параметры (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования, защищаемые положения), называются критерии качества педагогического исследования (критерии новизны, теоретической и практической значимости), раскрывается логика педагогического исследования.

Наряду с методологической компетентностью педагога-исследователя в ряде работ делается акцент на вопросы методологической компетентности педагога-практика (Е. В. Бережнова [1], Б. С. Гершунский [3], В. К. Кириллов [6], В. А. Слостенин [9], В. Э. Тамарин [10], А. Н. Ходусов [11] и др.). В своих работах ученые обращаются к понятию «методологическая культура», обозначающему высший уровень методологической компетентности. Методологическую культуру определяют как культуру мышления, основанную на методологических

знаниях, необходимой частью которой является рефлексия (Е. В. Бережнова, В. В. Краевский, В. А. Сластенин). Понятия «методологическая компетентность», «методологическая культура» ученые связывают с творчеством педагога. В этом плане подчеркивается важность умения пользоваться педагогической наукой для осмысления и совершенствования практической деятельности (В. В. Краевский).

В научных трудах представлен анализ методологической культуры педагога с философских позиций (П. Г. Кабанов [5]). Выделены отдельные признаки понятия «методологическая культура», рассмотренные в дидактическом аспекте (В. К. Кириллов). Показано, что ситуации, ведущие к усвоению студентами методологических знаний, должны быть проблемными (В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин). Определены педагогические условия формирования методологической культуры учителя (Е. В. Бережнова, А. Н. Ходусов). Раскрыто содержание понятия «методологическая культура педагога», выявлены сходство и различия методологической культуры учителя-практика и преподавателя-исследователя (Е. В. Бережнова). Предложен дидактический подход к формированию названной культуры у будущих учителей (Е.В. Бондаревская [2], С. В. Кульневич [8] и др.). Разработан комплекс средств, направленных на совершенствование методологической культуры учителя в системе последилового педагогического образования (Е. Ф. Бойко).

#### **Формулирование цели статьи.**

Выявить сущность методологической культуры педагога как высшего уровня методологической компетентности.

#### **Основной материал**

На современном этапе невозможно решать проблемы, возникающие в конструировании и организации воспитательно-образовательного процесса привычными способами. Высшие учебные заведения и школа нуждаются в специалистах, обладающих методологической компетентностью, высшей формой которой является методологическая культура. Поэтому методологические аспекты педагогического образования в последнее десятилетие находятся в центре внимания.

Методологическая культура является неотъемлемым компонентом профессионально-педагогической компетентности и предполагает наличие, а также использование преподавателем методологических знаний, методологических умений и навыков в педагогической деятельности. Трудовая педагогическая деятельность включает в себя два аспекта: практический и научно-исследовательский. Методологические знания, методологические умения и навыки необходимы преподавателю и в том и в другом случае.

Современная педагогическая наука с различных позиций рассматривает понятие «методологическая культура» (работы Е. В. Бережновой, Б. Г. Гершунского, П. Г. Кабанова, В. В. Краевского, В. А. Сластенина, А. Н. Ходусова и др.). Однако, признавая значимость методологической культуры для самообразования, самоутверждения и самореализации преподавателя и обеспечения эффективности образования, исследователи недостаточно активно разрабатывают научно обоснованные концепции путей и средств её практического формирования и совершенствования в процессе непосредственной деятельности педагога.

Методологическая культура в самом общем смысле представляет собой культуру осознанной мыслительной деятельности. В конкретно-предметном значении это – сложное образование, по поводу содержания и структуры которого имеются различные мнения ученых. Так, в понимании А. Н. Ходусова методологическая культура включает в себя педагогическую философию (взгляды, убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание смысла деятельности) и внутренний план сознания (самосознания) педагога [11]. По мнению В. В. Краевского, методологическую культуру составляют методологическая рефлексия как умение анализировать собственную научную деятельность, а также способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [7]. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, В. Н. Шиянов выделяют такие содержательные признаки методологической культуры педагога, как понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки; понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики; установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности; потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики; стремление выявить преемственность педагогического знания; критическое отношение к обыденному педагогическому сознанию; методологическая рефлексия [9].

Особый интерес представляют работы П. Г. Кабанова, в которых методологическая культура педагога представлена как сложная многоуровневая структура, включающая педагогические, общенаучные и философские знания, особые умения и навыки, заключающиеся в способности определять, создавать универсальные формы деятельности. Автор определяет основное содержание методологической культуры педагога, выявляет ее особенности, выдвигает и обосновывает общую концепцию методологической культуры. Он отмечает, что если в качестве методологических установок могут выступать приемы, принципы, логика,

парадигмы, метод, исследовательская программа, философия, то понятие "методологическая культура" должно включать их в свое содержание [5].

Согласно П. Г. Кабанову, анализ методологической культуры педагога показал, что она представляет собой механизм саморазвития педагога как исследователя, позволяющий ему эффективно решать возникающие педагогические проблемы на базе заимствованных или созданных им самим общих положений (методологических установок). Это сложная иерархическая система элементов, определяющих педагогическую деятельность.

Во-первых, как отмечает автор, это философский, общенаучный и педагогический уровень методологической культуры.

Другая сторона методологической культуры, по мнению П. Г. Кабанова, характеризует способности самого педагога и поэтому включает в себя ступени восхождения, саморазвития педагога. К ним относятся следующие уровни:

- знание методологических проблем;
- знание путей решения методологических проблем;
- умение применять методологические знания.

В свою очередь, умение применять методологические знания характеризуются, согласно автору, тоже тремя уровнями методологической культуры, а именно:

- однозначной детерминации (использование одной методологической установки);
- многозначной детерминации (использование нескольких непротиворечивых методологических установок одновременно);
- диалектической детерминации (использование противоположных методологических установок);
- целостного системного подхода.

На основе выделенных уровней методологической культуры П. Г. Кабанов устанавливает этапы овладения методологической культурой и предлагает схему формирования и совершенствования методологической культуры.

Таким образом, разработанный П. Г. Кабановым «уровневый подход», выделение на его основе в методологической культуре педагога философского, общенаучного и педагогического уровней дают возможность структурировать методологические знания и умения педагога, наполнить их соответствующим содержанием.

Значительную ценность в работе П. Г. Кабанова представляет предложение рассматривать явление методологической культуры с помощью адекватных познавательных средств исследования. Так, он

отмечает, что с точки зрения системно-деятельностного подхода, описанного в трудах В. П. Беспалько, В. А. Дмитриенко, В. Г. Юдина и др., необходимо выделить методологическую культуру из общей культуры педагога вначале по внешним характеристикам, затем изучить методологическую культуру как явление, состоящее из элементов разных уровней сложности. Далее необходим переход к изучению функций элементов структуры. Функциональный подход дает возможность установить структурно-функциональные связи элементов. Деятельностный подход к методологической культуре педагога предусматривает выявление целей методологической деятельности, определение условий для применения тех или иных методологических средств при педагогическом познании, критериев эффективности методологической деятельности, уровней методологической культуры педагога как результата, продукта методологической деятельности.

Обозначенные подходы дают возможность разностороннего изучения методологической культуры педагога.

Необходимо отметить, что нет единого мнения по поводу сущности понятия, содержания и структурных компонентов методологической культуры. Различные трактовки и точки зрения делают акцент на значимости определенных аспектов методологической культуры в зависимости от приоритетных задач, стоящих перед наукой и практикой в сложившейся социокультурной ситуации. Однако можно выделить то общее, что объединяет точки зрения разных учёных. В содержании этого понятия все авторы видят творческое применение педагогами определенных концепций, форм и методов познания, а также стремление к самообразованию.

Разнообразие и анализ данных подходов к определению методологической культуры, позволяет выделить несколько основных частей, которые являются составляющими методологической культуры. К ним следует отнести: знания и умения по проектированию и конструированию образовательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методологическую рефлексию.

При этом основными признаками методологической культуры педагога следует считать:

- понимание процедур, “закрепленных” за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- осознание понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;

- установку на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления учителя на генезис педагогических форм и их “целостнообразующие свойства”;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийной системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к “самоочевидным” положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- рефлексию по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;
- доказательное опровержение антинаучных позиций в области познания человека;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

#### **Заклучение.**

Таким образом, методологическая культура, являясь частью общей культуры специалиста, является основой профессиональной деятельности педагогов. Методологическая культура как определенный уровень развития и проявления направленности личности педагога, формирует его методологические компетентность и рефлексию и проявляется через уровень культуры личности, поведения и самообразования в процессе профессиональной педагогической деятельности. Формирование методологической культуры будущего педагога в учебно-познавательной деятельности должно опираться на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов.

**Список литературы:** 1. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры: Автореф. дисс. ... д.п.н. - М., 1995 - 22 с.  
2. Бондаревская Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя: Сб. Ростов-н/Д., 1989 – 140 с.  
3. Гершунский Б.С., Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике // Политехнический музей. М.: Знание., 1986. – С. 3 – 36. - №4.  
4. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006, 176 с.  
5. Кабанов П. Г. Методологическая культура педагога: проблема уровня и содержания // Образование в Сибири. - Томск. - 1995. - N 1, С. 4 - 54.



6. Кириллов В.К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза / В.К. Кириллов // Новые исследования в педагогических науках. М., — 1991. — Вып. I. — С. 29—34. 7. Краевский В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога / В.В. Краевский // Магистр. — 1991. — № 1. — С. 4—16. 8. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. - 1997. - N 5, С. 108 - 115. 9. Слостенин В.А. Методологическая культура исследователя / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 4. — С. 4—11. 10. Слостенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя // Сов. педагогика. 1990. № 7, С. 82 – 88 11. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. - М. - Курск: Изд-во МПГУ и КГПУ, 1997. - 324 с.

**Biblijgraphy (transliterated):** 1. Berezhnova E.V. Formirovaniye metodolohicheskoy kul'tury: Avtoref. dyss. ... d.p.n. - M., 1995 - 22 s. 2. Bondarevskaya E.V. Teoretyko-metodolohicheskiye voprosy yzuchenyya formirovaniya pedahohicheskoy kul'tury // Formirovaniye pedahohicheskoy kul'tury budushcheho uchytelya: Sb. Rostov-n/D., 1989 – 140 s. 3. Hershunskyy B.S., Nykandrov N.D. Metodolohicheskoe znanye v pedahohyke // Polytekhnicheskyy muzey. M.: Znanye., 1986. – S. 3 – 36. - #4. 4. Zahvazynskyy V.Y. Yssledovatel'skaya deyatel'nost' pedahoha: ucheb. posobyе dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyy. M.: Akademyya, 2006, 176 s. 5. Kabanov P. H. Metodolohicheskaya kul'tura pedahoha: problema urovney y sodержaniya // Obrazovaniye v Sybyry. - Tomsk. - 1995. - N 1, S. 4 - 54. 6. Kyryllov V.K. Metodolohicheskaya kul'tura uchytelya, ee formirovaniye v uchebnom protsesse pedvuza / V.K. Kyryllov // Novyye yssledovaniya v pedahohicheskyykh naukakh. M., — 1991. — Вып. I. — С. 29—34. 7. Kraevskyy V.V. Kachestvo pedahohyky y metodolohicheskaya kul'tura pedahoha / V.V. Kraevskyy // Mahystr. — 1991. — # 1. — С. 4—16. 8. Kul'nevych S.V. Lychnostnaya oryentatsyya metodolohicheskoy kul'tury uchytelya // Pedahohyka. - 1997. - N 5, S. 108 - 115. 9. Slastenyn V.A. Metodolohicheskaya kul'tura yssledovatelya / V.A. Slastenyn // Pedahohicheskoe obrazovaniye y nauka. — 2005. — # 4. — С. 4—11. 10. Slastenyn V.A., Tamaryn V.Э. Metodolohicheskaya kul'tura uchytelya // Sov. pedahohyka. 1990. # 7, S. 82 – 88 11. Khodusov A.N. Metodolohicheskaya kul'tura uchytelya y uslovyaya ee formirovaniya v systeme sovremennoho pedahohicheskoho obrazovaniya. - M. - Kursk: Yzd-vo MPHU y K·HPU, 1997. - 324 s.

## **О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

Методологическая культура является неотъемлемым компонентом профессионально-педагогической компетентности и предполагает наличие, а также использование преподавателем методологических знаний, методологических умений и навыков в педагогической деятельности. В данной статье рассмотрены сущность, структура и основные признаки методологической культуры педагога.

*Ключевые слова:* методология, методологическая культура, методологическая компетентность, методологические знания, профессиональная компетентность.

Омельченко А. В.

## **ПРО МЕТОДОЛОГІЧНУ КУЛЬТУРУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Методологічна культура є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності та передбачає наявність, а також використання викладачем методологічних знань, методологічних умінь і навичок педагогічної діяльності. У даній статті було розглянуто сутність, структура та основні ознаки методологічної культури педагога.

*Ключові слова:* методологія, методологічна культура, методологічна компетентність, методологічні знання, професійна компетентність.

Omelchenko A.

## **METHODOLOGICAL CULTURE OF MODERN TEACHER**

Methodological culture is an integral component of professional pedagogical competence and implies the existence and use of methodological knowledge, methodological skills in teaching. This article considers the essence, structure and main features of the methodological culture of a teacher.

*Keywords:* methodology, methodological culture, methodological competence, methodological knowledge, professional competence.

*Стаття надійшла до редакції 07.04.2015*

УДК 331.543:111.62:-057.875

*Піддячий В.М.,  
Київ, Україна*

## **ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Україна є учасником Болонського процесу, який передбачає створення єдиного європейського простору вищої освіти з метою забезпечення світової конкурентоспроможності фахівців євро регіону. У зв'язку з цим пріоритетом освітньої політики є: 1) фундаментальність ролі університетів у підготовці фахівців; 2) навчання впродовж життя (неперервна освіта); 3) дослідницька і самостійна робота викладачів та студентів; 4) гармонізація ступенів і циклів навчання.

Центральною фігурою суспільних перетворень є педагог. Від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини [10, с.17]. У зв'язку з цим, підготовка та самопідготовка майбутніх педагогів має здійснюватись відповідно до потреб та вимог суспільства. Вона повинна бути структурованою та мати цілеспрямований характер. Її результатом мають бути сформовані професійні якості.

Отримана майбутнім педагогом у вищому педагогічному навчальному закладі освіта – це лише база, яка потребує постійного оновлення та розширення. Жодний університет не здатний сформувати у студентів усі ті знання, вміння, навички, цінності та ставлення, яких вистачить їм на все життя. Це обумовлює актуальність та необхідність професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Проблемам дослідження розвитку та саморозвитку присвячені напрацювання відомих філософів (А. П. Алексєєва, В. О. Лозового, Л. М. Сідак), психологів (Л.С. Виготського, В.В. Рибалки) та педагогів (І. А. Зязюна, С. У. Гончаренка, Л. І. Зязюн, К. О. Журби).

Основною метою статті є визначити сутність професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Доцільно розпочати дослідження з окреслення його ключових понять, до яких належать: «розвиток», «саморозвиток», «професія», «майбутній педагог», а потім перейти до їх узагальнення, доповнення та поєднання і як результат – визначення поняття «професійний саморозвиток»

майбутнього педагога».

З позиції української морфеміки поняття «саморозвиток» складається із двох частин: 1) «само»; 2) «розвиток». Його основною складовою є корінь «розвиток», оскільки він є головною частиною слова, що виражає його основне (лексичне) значення [16, с.293], тоді як «само» є префіксом, що стоїть перед коренем і служить для творення нових слів або форм слова [17, с.546].

У філософській довідковій літературі поняття «розвиток» визначається як вид руху, який призводить до якісних, в основному незворотніх, змін системи. Його ознаками є: 1) певна кількість якісних змін; 2) якісні зміни, що відбулися, в основному є незворотними; 3) вони перетворюють систему [12, с.313-314]. Узагальнено виокремлюють дві форми розвитку: еволюцію та революцію. Еволюція – це повільні, поступові, часто непомітні зміни в структурі об'єкту. Революція – це раптові, різкі, стрибкоподібні зміни. Еволюція часто створює передпосилання до революції, веде до неї і завершується нею. Натомість революція змінюють нові еволюційні зміни [14, с.397-398].

У психології поняття розвиток застосовується переважно до психіки. Л. Виготський зазначав, що «розвиток є процесом формування людичної особистості шляхом виникнення на кожній ступені нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усередині попереднього ходу розвитку, але неіснуючих в готовому вигляді на більш ранніх ступенях» [3, с.188]. Тобто, розвиток є послідовністю переходів від одного якісного рівня до іншого. За К. Левіном він базується на внутрішніх потребах, що конкретизовані у цілях, утопічних фантазіях й визначається розширенням життєвого простору, який спонукає до реалізації цілей [9, с.6].

З позицій педагогічної науки, поняття «розвиток» застосовується до людини. На переконання С. У. Гончаренка, розвиток особистості – це формування її як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання. Він здійснюється в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних особистості [4, с.404-405]. Як зазначає І.А.Зязюн, через діяльність людина опановує: 1) різновиди суспільного досвіду; 2) системи ustalених у даному часі знань, норм і правил людської діяльності; 3) особливості фізіологічного розвитку. Умовно досвід людини поділяють на такі різновиди: 1) видовий (передається у вигляді спадкових морфологічних властивостей нервової системи); 2) індивідуальний (отриманий шляхом пристосування до наявних умов існування); 3) соціальний (втілений у продуктах матеріального й духовного виробництва, який засвоюється людиною впродовж її життя, його можна класифікувати як психологічний досвід). На переконання І. А. Зязюна, серед усіх видів досвідудоміантним є

психологічний. Його розвиток забезпечується учінням, як провідним видом діяльності (за Л. Виготським). Учіння сприяє набуттю потрібних знань і умінь, забезпечує розвиток здібностей та формування особисті. Через учіння людина активно прилучається до духовної й матеріальної культури, створеної суспільством [7, с.7-8]. Отже, учіння є джерелом розвитку [2, с.386].

Розглянувши підходи до визначення поняття «розвиток», доцільно перейти до дослідження сутності поняття «саморозвиток», оскільки воно утворюється в наслідок приєднання префіксу «само» до кореня «розвиток» та поєднує їхні сутнісні ознаки.

Як зазначає Л. І. Зязюн, префікс «само» є смисловим поєднанням двох понять: 1) автономія; 2) набування досвіду (перед усім логічної та практичної дії) [11, с.191]. Він вказує на: 1) скерованість дії на себе; 2) здійснення чогось без стороннього впливу, без будь-якої допомоги або мимоволі; 3) те, що щось відбувається автоматично або приводиться в рух механізмом [18, с.28].

У літературі зустрічаються різні трактовки поняття «саморозвиток». Зокрема, В. Т. Бусел визначає його як «розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самотійним заняттями, вправами» [1, с.1291].

На думку Л. І. Зязюн, саморозвиток – це «глибинна конструкція становлення і постійного удосконалення, зростання, поглиблення людського в людині, продовження будови людської родової природи» [11, с.8].

У «Філософській енциклопедії» за редакцією Ф. В. Константинова саморозвиток визначають як саморух. На думку Н. Алексєєва, саморух – це внутрішня зміна системи, яка викликається впливом зовнішніх чинників та умов. Чим менш організована система, тим більшим має бути на неї вплив і навпаки. Умовою і критерієм підвищення організації системи є її автономність по відношенню до зовнішніх впливів [19, с.552, 550].

С. У. Гончаренко розглядає саморозвиток як умову «і результат самоосвіти; він інтегрує діяльність суб'єкта, спрямовану на «збирання», оформлення і розвиток своєї індивідуальності, свого характеру та здібностей» [4, с.413].

На думку К. О. Журби, саморозвиток – це «процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життя діяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок» [5, с.801].

Зважаючи на те, що предметом дослідження є професійний саморозвиток майбутнього педагога, то доцільно дослідити поняття «професія» та «майбутній педагог».

Поняття «професія» визначають як вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних систематичних знань, умінь і навичок, здібностей і переконань людини, набутих у процесі навчання і виховання, який є передумовою до виконання кваліфікованої праці в матеріальному і нематеріальному виробництві. Професія набувається у формі систематичного навчання, вдосконалюється через підвищення кваліфікації і практичний досвід, визнається через атестацію і закріплюється державним сертифікатом [4, с. 386].

З'ясувавши сутність поняття «професія», перейдемо до розгляду педагогічної професії. Її визначають «як рід діяльності, в якій джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху» [5, с. 743]. Відповідно, педагог – це особа, фахом якої є формування особистості іншої людини через навчання та виховання, а також науковий працівник, який досліджує проблеми педагогіки як науки. Майбутнім педагогом називають студента, який здобуває педагогічну освіту у вищому навчальному закладі.

У результаті аналізу сутності ключових понять дослідження, в контексті його педагогічного спрямування, зроблено висновок, що професійний саморозвиток майбутнього педагога – це цілеспрямована самоосвітня та самовиховна діяльність студента вищого педагогічного навчального закладу, яка спрямована на формування та вдосконалення професійних якостей. Вона викликає якісні психічні та фізіологічні зміни еволюційного та революційного характеру і призводить до ускладнення, удосконалення внутрішньої структури суб'єкта діяльності. Її характерними ознаками є автономність, набуття досвіду, спрямованість на себе, другорядність стороннього впливу.

Професійний саморозвиток майбутнього педагога буде ефективнішим якщо він ґрунтуватиметься на системному, діяльнісному, індивідуальному та аксіологічному методологічних підходах.

Відповідно до системного підходу професійний саморозвиток майбутнього педагога розглядається як цілісне явище структурні елементи якого функціонально взаємопов'язані та взаємодіють з урахуванням принципів цілісності, структурності, організованості. Цілісність полягає в єдності компонентів і зв'язків, а також скординованості усіх елементів професійного саморозвитку; структурність передбачає ієрархічність його будови, компоненти якої розглядаються в єдності; організованість характеризується як структурна впорядкованість професійного

саморозвитку. Отже, специфіка професійного саморозвитку не вичерпується особливостями його складових елементів, а пов'язана саме переді з характером їхньої взаємодії.

Зміст діяльнісного підходу до розгляду професійного саморозвитку полягає у розгляді майбутнього педагога як активного, діючого суб'єкта, який планує та здійснює професійний саморозвиток, цілеспрямовано впливаючи на себе та оточуючий світ, через виконання, відповідно до власної волі, визначеної послідовності самоосвітніх та самовиховних дій, які призводять до якісних внутрішніх та зовнішніх змін. При цьому, усі функціональні можливості його психіки включені і підпорядковані розв'язанню завдань здійснюваної діяльності.

Сутність індивідуального підходу полягає у врахуванні майбутнім педагогом в процесі планування та здійснення професійного саморозвитку власних: 1) темпераменту; 2) характеру; 3) особливостей пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів; 4) здібностей; 5) знань; 6) умінь; 7) навичок тощо.

Відповідно до аксіологічного підходу професійний саморозвиток має здійснюватися відповідно до сформованих цінностей майбутнього педагога. Спираючись на них він: 1) планує та реалізує свої самоосвітні та самовиховні дії щодо вдосконалення професійних якостей; 2) оцінює їх результат; 3) оцінює ситуації в яких він безпосередньо опиняється; 4) ставить собі задачі; 5) вирішує їх на практиці; 6) самостійно шукає і приймає рішення тощо.

Професійний саморозвиток майбутнього педагога детермінується соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю, характером та змістом праці. Його зумовлюючими силами є професійно-трудова, матеріальні, соціально-статусні і духовні потреби. Зміст професійного саморозвитку майбутнього педагога є цілісним комплексом процесів і засобів поступу особистості, задоволенням її пізнавальних і духовних потреб, розкриттям і вдосконаленням природних задатків, здібностей та якостей. Він зорієнтований на: загальноосвітню і професійну підготовку; загальнокультурний розвиток; оптимальну організацію вільного часу; компенсаторну, амортизаційну, адаптивну, терапевтичну самодіяльність. Функціональна спрямованість професійного саморозвитку майбутнього педагога вирішує перспективні, довгострокові, короткострокові, ситуативні, одиничні суспільні та індивідуально значущі завдання. На переконання Л.І.Зяюна, саморозвиток особистості є важливим, новим, ефективним механізмом цивілізаційного виживання і поступу [11, с.347]. К.Д. Кавелін зазначав: «якщо світу судилося бути оновленим, то це може відбутися в середині нас» [6, с.48].

В контексті поглядів І.А.Зязюна, професійний саморозвиток майбутнього педагога визначається вродженими здатностями, а самоучіння (самоосвіта) й самовиховання, як спеціально організовані види діяльності, в процесі якої панують різновиди досвіду попередніх поколінь, лише допомагають їх відкрити й реалізувати [9, с.9]. На переконання В. В. Рибалки, розвиток суспільства може здійснитися лише через саморозвиток особистостей, а саморозвиток особистості потребує зміни ціннісних орієнтацій, ціннісної свідомості. «Від ступеня розвинутої соборної особистості залежить прогрес народів, їх цивілізованість, культура, саме їх існування» [15, с.6-7]. Саморозвиток особистості базується на її комунікативній діяльності, на інтерсуб'єктивному та інтрасуб'єктивному діалогах у межах однієї або декількох культур [11, с. 9-10, 192, 344].

Основними ознаками професійного саморозвитку майбутнього педагога: 1) наявність світоглядних, зокрема ціннісних й смисловиттєвих орієнтацій, мети і мотивів діяльності; 2) сформованість прагнення до більш досконалого буття; 3) багатогранність або однобокість самовпливу; 4) систематичність і напруженість діяльності, що спрямована на розвиток чи нейтралізацію тих чи інших рис; 5) планування діяльності; 6) самооцінка й суспільна оцінка самої діяльності та її результатів [13, с.159].

На переконання І. А. Зязюна, основними психопедагогічними складовими професійного розвитку і саморозвитку майбутнього педагога є інтелект, афект і воля. «Інтелект – смисломнаповнені знання, афект – емоційно-почуттєва сфера особистості, воля – діяльнісний чинник поступу особистості» [8, с.26].

В контексті поглядів Л.І.Зязюн, професійний саморозвиток майбутнього педагога виконує такі функції: 1) загальноосвітня і професійна підготовка; 2) загальнокультурний розвиток; 3) оптимальна організація вільного часу; 4) адаптаційна; 5) амортизаційна; 6) компенсаційна; 7) терапевтична; 8) опанування засобів самоосвіти і самовиховання [11, с.10].

Необхідними умовами для професійного саморозвитку майбутнього педагога є: прагнення до більшого, кращого, долання своєї слабкості; адекватна самооцінка та самовизначення [13, с. 136-142].

В результаті проведеного дослідження з'ясовано, що сутність професійного саморозвитку майбутнього педагога полягає у еволюційних та революційних якісних психо-фізіологічних змінах майбутнього педагога, які характеризуються ускладненням, удосконаленням, оновленням структури його професійних якостей через цілеспрямовану самоосвітню та самовиховну діяльність, характерними ознаками якої є автономність, набуття досвіду, спрямованість на себе, другорядність стороннього впливу.



До перспективних напрямків подальших досліджень можна віднести розробку та експериментальну перевірку методики професійного саморозвитку майбутнього педагога.

**Список літератури:** 1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. 2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М.: Педагогика, 1991. – 479с. 3. Выготский Л.С. Детская психология / Выготский Л.С. // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. Детская психология / [под ред. Д. Б. Эльконина]. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с. 4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с. 5. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 6. Зубра А.С. Культура умственного труда: Учеб. пособие / Зубра А.С. – Мн.: РИПО, 1997. – 215 с. 7. Зязюн І.А. Аксиологічні критерії в ікової психології / І. А. Зязюн // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 6-24. 8. Зязюн І.А. Естетика і етика педагогічної дії / І.А. Зязюн // Сучасні заклади освіти, 2013. – С. 26. 9. Зязюн І.А. Історичні витоків психологічної педагогіки / І.А. Зязюн // Рідна школа : науково-педагогічний журнал / Мін. освіти і науки України. – 2013. – №11 – С. 3-12. 10. Зязюн І. А. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність як система професійних мистецьких компетентностей: зб. матеріалів Х міжнар. пед.-мистец. читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [голов. ред. І. А. Зязюн]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, відділ пед. естетики та етики. – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – С. 17-21. 11. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : [Монографія] / Зязюн Л. І. – Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с. 12. Краткий философский словарь / [под ред. А. П. Алексеева]. – 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 496 с. 13. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці. Монографія / В. О. Лозовой, Л. М. Сідак. – Х. : Право, 2006. – 256 с. 14. Новая философская энциклопедия: В 4 т./Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр.: А. П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010.– Т. III. – 2010 – 692с. 15. Рибалка В.В. Культуротворча особорна особистість як основа розвитку українського суспільства / В.В. Рибалка // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в умовах соборної України: Зб. матеріалів науково-практичної конференції. – Київ: ІПООД, 2008. – 64 с.

16. Словник української мови: [в 11 т.] / [ред.: І. С. Назарова, О. П. Петровська, Л. Г. Скрипник, Л. А. Юрчук]. – К.: Наукова думка, – 1970–. – Т.4: І-М. – 1973. – 840 с. 17. Словник української мови: [в 11 т.] / [ред.: І. С. Назарова, О. П. Петровська, Л. Г. Скрипник, Л. А. Юрчук]. – К.: Наукова думка.– 1970.– Т.7: ПОЇХАТИ – ПРИРОБЛЯТИ. – 1976. – 724 с. 18. Словник української мови: [в 11 т.] / [ред.: І. С. Назарова, О. П. Петровська, Л. Г. Скрипник, Л. А. Юрчук]. – К.: Наукова думка, – 1970.– Т.9: С. – 1978. – 918 с. 19. Философская энциклопедия : в 5 т. / [глав.ред. Ф. В. Константинов]. – М.: Госуд. научн. издат. «Советская энциклопедия», 1960–. – Т.4. – 1967. – 592 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyiukrayins'koyimovy (z dod. i dopov.) / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. – K. ;Irpin' : VTF «Perun», 2005. – 1728 s. 2. Выhot:skyy L. S. Pedahohycheskaya psykholohyya / Выhot:skyyL. S. – M.: Pedahohyka, 1991. – 479s. 3. Выhot:skyy L.S. Det-skaya psykholohyya / Выhot:skyy L.S. // Sobr. soch.: v 6 t. – T. 4. Det-skaya psykholohyya / [pod red. D. B. Эl'konyna]. – M.: Pedahohyka, 1984. – 432 s. 4. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. Vydanny adruhe, dopovnene y vypravlene / S. U. Honcharenko. – Rivne : Volyns'ki oberehy, 2011. – 552 s. 5. Entsyklopediya osvity / [hol.red. V. H. Kremen']. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. 6. Zubra A.S. Kul'tura umstvennoho truda: Ucheb, posobyе / Zubra A.S. – Mn.: RYPO, 1997. – 215 s. 7. Zyazyun I.A. Aksiolohichnikryteriyivikovoyipsykholohiyi/ I. A. Zyazyun //Osvitadoroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy. – 2013. – Vyp. 7. – S. 6-24. 8. Zyazyun I.A. Estetyka i etykapedahohichnoyidiyi/I.A. Zyazyun// Suchasnazakladyosvity, 2013. – S.26. 9. Zyazyun I.A. Istorychnivytoky psykholohichnoyipedahohiky/I.A. Zyazyun//Ridna shkola : naukovo-pedahohichnyy zhurnal / Min. osvity i nauky Ukrayiny. – 2013. – #11 – S. 3-12. 10. Zyazyun I. A. Tsinnisnipriorytety pidhotovky vchytelya/I.A. Zyazyun//Pedahohichnamaysternist'yak systemaprofesiynykhi mystets'kykh kompetentnostey:zb. materialiv Khmizh nar. ped.-mystets. chytan' pam'yati profesora O. P. Rudnyts'koyi / [holov. red. I. A. Zyazyun]; In-t ped.osvity iosvity doroslykh NAPNUkrayiny, viddil ped. estetyky ta etyky.– Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2013. – S. 17-21. 11. Zyazyun L.I. Samorozvytok osobystosti v osvitniy systemi Frantsiyi : [Monohrafiya] / Zyazyun L. I. – Kyiv; Mykolayiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly, 2006. – 388 s. 12. Kratkyy fylosofskyy slovar' / [pod red. A. P. Alekseeva]. – 2-e yzd., pererab. y dop. — M.: TK Velby, Yzd-vo Prospekt, 2008. – 496 s. 13. Lozovoy V. O., Sidak L. M. Samorozvytok osobystosti u filofs'kiy refleksiyyi ta sotsial'niy praktysy. Monohrafiya / V. O. Lozovoy, L. M. Sidak. – X. : Pravo, 2006. – 256 s. 14. Novaya fylosofskaya entsyklopedyya: V 4 t./Yn-t fylosofyy RAN, Nats. obshch.-nauchn. fond; Nauchno-red. sovet: preds. V. S. Stepyin, zamestyately preds.: A. A. Huseynov, H. Yu. Semyhyn, uch. sekr.: A. P. Ohurtsov. – M.: Mysl', 2010.– Т. III. – 2010 – 692s. 15. Rybalka V.V. Kul'turotvorchasobornaosobystist' yak

osnova rozvytkuukrayins'kohosuspil'stva / V.V. Rybalka// Psykholohopedahohichni zasady rozvytkuosobystosti v umovakhsobornoyiUkrayiny: Zb. materialivnaukovo-praktychnoyikonferentsiyi. – Kyyv: IPOOD, 2008. – 64 s. 16. Slovnyk ukrayins'koyimovy: [v 11 t.] / [red.: I. S. Nazarova, O. P. Petrovs'ka, L. H. Skrypnyk, L. A. Yurchuk]. – K.: Naukova dumka, – 1970–. –T.4: I-M. – 1973. – 840 s. 17. Slovnyk ukrayins'koyimovy: [v 11 t.] / [red.: I. S. Nazarova, O. P. Petrovs'ka, L. H. Skrypnyk, L. A. Yurchuk]. – K.: Naukova dumka.– 1970.– T.7: POYiKhATY – PRYROBLYaTY. – 1976. – 724 s. 18. Slovnyk ukrayins'koyimovy: [v 11 t.] / [red.: I. S. Nazarova, O. P. Petrovs'ka, L. H. Skrypnyk, L. A. Yurchuk]. – K.: Naukova dumka, – 1970.– T.9: S. – 1978. – 918 s. 19. Fylosofskaya entsyklopedyya : v 5 t. / [hlav.red. F. V. Konstantynov]. – M. :Hosud. nauchn. yzdat. «Sovet'skaya entsyklopedyya», 1960–. – T4. – 1967. – 592 s.

Піддячий В.М.

### **ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

На основі категоріального аналізу професійного саморозвитку майбутнього педагога з'ясовано його сутність. Розкрито методологічні підходи дотримання яких забезпечить його ефективно здійснення. Досліджено філософський, психологічний та педагогічний підходи до розгляду категорій «розвиток» та «саморозвиток». Виокремлено зміст, різновиди, зорієнтованість, ознаки, психопедагогічні складові, функції, чинники та умови саморозвитку. З'ясовано значення понять «професія», «педагогічна професія», «педагог», «майбутній педагог». Визначено поняття «професійний саморозвиток майбутнього педагога».

*Ключові слова:* розвиток, саморозвиток, педагогічна професія, професія, педагог, майбутній педагог.

Поддячий В.Н.

### **ОБОСНОВАНИЕ СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

На основе категориального анализа профессионального саморазвития будущего педагога выяснена его сущность. Раскрыты методологические подходы соблюдения которых обеспечит его эффективное осуществление. Исследовано философский, психологический и педагогический подходы к рассмотрению категорий «развитие» и «саморазвитие». Выделены содержание, разновидности, ориентованность, признаки, психопедагогические составляющие, функции, факторы и условия саморазвития. Выяснено значение понятий «профессия», «педагогическая профессия», «педагог», «будущий педагог». Определено понятие «профессиональное саморазвитие будущего педагога».

*Ключевые слова:* развитие, саморазвитие, педагогическая профессия, профессия, педагог, будущий педагог.

Piddyachyi V. M.

### THE FOUNDATION OF ESSENCEPROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE PEDAGOGUE

On the basis of category analysis of professional self-development of future pedagogues ascertained its essence. Exposed methodological approaches observance of which will provide its effective realization. Investigated philosophical, psychological and pedagogical approaches to consideration of categories «development» and «self-development». Explored maintenance, varieties, directivity, signs, psychopedagogy constituents, functions, factors and terms of self-development. Found out the value of concepts «profession», «pedagogical profession», «pedagogue», «future pedagogue». Defined concept «professional self-development of future pedagogue».

**Keywords:** development, self-development, pedagogical profession, profession, pedagogue, future pedagogue.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

УДК 378.14

*Сверіда Б.В., Антонюк В.М.,  
Івано-Франківськ, Україна*

### ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА – ШЛЯХ ДО ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

В арсеналі навчально-освітніх закладів є багато різноманітних науково-методичних засобів і прийомів, за допомогою яких формуються всебічно й гармонійно розвинена особистість, проходить підготовка майбутніх фахівців різних напрямів професійної діяльності.

У формуванні такої особистості найважливішими педагогічними категоріями є навчання, освіта й виховання. Правильне використання цих категорій, тісно взаємопов'язаних між собою, забезпечує розвиток і життєдіяльність людини в якнайшвидших її проявах. В цьому процесі важливу роль відіграє педагогіка, яка повинна досліджувати навчально-виховний процес як цілісну, єдину систему засобів педагогічного управління, складний комплекс навчально-виховного впливу на особистість.

Зокрема, навчання допомагає людині набути досвід у науковій та чуттєво-предметній сферах, передбачає підготовку особистості до теоретичної і практичної діяльності шляхом засвоєння необхідних знань, умінь, навичок.

Основою будь-якого педагогічного процесу є метод, на основі якого відбувається навчально-педагогічна дія. Виходячи із дидактичного визначення методу навчання, можна вважати що це є певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання. Тому перед кожним

педагогом стоїть завдання здійснювати правильний підбір методів відповідно до мети і змісту навчання, вікових особливостей слухачів (студентів). Все це сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброює їх уміннями й навичками використовувати отримані знання на практиці, формує їхній світогляд.

Багатьма науковцями визначені основні методи, що забезпечують проведення навчально-виховного процесу. Їх розподіляють на дві основні групи: традиційні і нетрадиційні. Кожна із них об'єднує певну групу методів навчання, що використовується у навчально-виховному процесі для формування в студентів відповідних практичних умінь і навичок, стимулювання та підвищення інтересу до занять, активізації і заострення сприймання навчального матеріалу тощо. Застосування таких методів можна характеризувати як цілеспрямований педагогічний процес організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння науковими знаннями, розвитку їх творчих здібностей, світогляду, морально-естетичних поглядів і переконань. Так, наприклад, особистісно-орієнтоване навчання допомагає студентам удосконалювати та систематизувати власні знання та фахові навички, активізувати власний досвід, розвинути мислення, пам'ять, увагу та уяву, виробити позитивне ставлення до навчального процесу, формувати найкращі особистісні якості. При такому підході викладачі постійно приймають рішення, співпрацюють з іншими дорослими та студентами у створенні розвивального середовища, поважають їхні думки та їх право вибору, допомагають їм розвивати навички, які стануть основою успіху їхнього подальшого життя.

В кожному навчальному закладі навчальний процес має специфічні особливості й організовується відповідно до типу і профілю, до форми та системи навчання.

На розвиток та формування особистості цілеспрямовано впливають навчання і виховання. Вони постають як підпорядкована певній меті діяльність, результати якої мають передбачувальний, конкретно визначений характер.

Аналіз змісту навчально-виховної діяльності дає підстави стверджувати, що процес формування особистості проходить повноцінно і якісно з урахуванням всіх суспільних цінностей. Тому виникає необхідність поглиблення й оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, особливо це стосується навчальних закладів технічного спрямування. Роль викладача в цьому процесі особлива. У формуванні їх особистісних якостей важливу роль відіграє організація навчального процесу. Адже саме у процесі навчання розвиваються або нівелюються самооцінка, самоповага, толерантність, прийняття точки зору інших, вміння

дискутувати та відстоювати свої переконання. Саме тому необхідно пам'ятати, що те, як ми навчаємо, має не менше значення, ніж те, чого ми навчаємо. Від того, які навчальні методи ми використовуємо, буде залежати, чи сформуємо ми в індивіда здатності відстоювати демократичні зміни. Адже демократична освіта – це, насамперед, процес активної взаємодії між педагогами та студентами.

Реалізація цього завдання більшою мірою залежить від педагогічних кадрів, їхньої майстерності та професіоналізму. Тому методи навчання студентів повинні максимально сприяти виконанню поставлених цілей.

За десятки років своєї педагогічної діяльності відомий дослідник академік І.А. Зязюн розробив велику кількість різноманітних наукових методик, які дають можливість розвивати і формувати суспільно-свідому особистість.

Формувати особистість є не простим завданням. Серед основних положень, якими повинен володіти педагог-майстер, є постійний пошук самовдосконалення, самовиховання, що є основною запорукою педагогічної майстерності.

У даний час домінантою навчально-виховного процесу повинна бути підготовка викладача, здатного вийти за рамки дисципліни, що викладає і перенести студента на площину творчого мислення, до більш відповідального підходу у формуванні своєї професійної майстерності.

Сьогодні, як ніколи раніше, гостро постала проблема постійного поновлення своїх знань, самовдосконалення професійного рівня. Відповідно до цих вимог планується і проводиться навчання в центрі педагогічної майстерності. З розумінням потреби в такому навчанні викладачі інженерно-технічних спеціальностей проходять педагогічну та психологічну підготовку, що дає їм можливість краще спілкуватися із студентами, колегами в умовах професійної діяльності, оволодіти елементами педагогічної техніки керування собою і взаємодії зі студентами. Слід відзначити, що викладачі позитивно сприймають таке навчання, особливо відношення змінилось після участі в проведенні таких занять академіка Зязюна І.А. та співробітників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, який він очолював. Іван Андрійович зазначав, що розвитку педагогічної освіти повинні бути притаманні: цілеспрямоване підвищення методологічного рівня викладання дисциплін у вищих навчальних закладах будь-якого профілю; розробка і використання ефективних моделей взаємодії теорії педагогіки вищої школи і практики; формування громадянської позиції викладача – умінь самостійно творчо мислити, правильно оцінювати педагогічну ситуацію, брати на себе відповідальність за результати професійної діяльності; включення усіх

студентів до дослідницької діяльності. Дуже важливо вміти розвивати професійну культуру як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес.

Наголошувалось, що формування педагога є складним процесом безперервного цілеспрямованого збагачення індивідуальності.

Навчаючись азів педагогіки та психології слухачі центру педагогічної майстерності усвідомлюють, що педагогіка – мистецтво (К.Д. Ушинський), його творення – індивідуальний розвиток педагогічних можливостей кожного викладача і студента (А.С. Макаренко).

Академіком Іваном Андрійовичем Зязюном, найбільш вдало, на наш погляд, дано визначення високого звання «вчитель». Воно невід’ємне від поняття «культура» і є ознакою високого рівня загального і професійного розвитку особистості, її духовного потенціалу. Вчений зробив висновок, що вчитель виконує важливу соціальну функцію – духовно відтворює людину, отже, й суспільство. Тому це не тільки професія, покликання якої трансформувати знання, це висока місія творити особистість, утверджувати людину в людині.

У сучасних суспільно-економічних реаліях, що зумовили пошук нових освітніх концепцій, педагогічна майстерність є не лише комплексом властивостей особистості, що забезпечують високий рівень професійної діяльності на рефлексивній основі, а й системою професійних компетентностей, сформованих на методологічному, теоретичному, методичному і технологічному рівнях.

Професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності передбачає його професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей. Викладач вищої школи має бути не тільки спеціалістом, що навчає майбутніх фахівців, а й ученим. Авторитет викладача залежить від його наукового рівня, наукової праці та досягнень.

Використовуючи різні існуючі методології з вивчення особистісних якостей викладача, його професійної діяльності ми намагались визначити основні критерії, які характеризують готовність педагога до роботи з студентами в технічному навчальному закладі. Така мета ставилась при розгляді цієї проблеми на науково-методичних конференціях та семінарах університету. Ми прийшли до висновку, що для цього необхідно озброїти викладачів додатковими знаннями з педагогіки та психології.

Тому, розуміючи це, виникла ідея створити в університеті центр педагогічної майстерності, в якому могли б викладачі поповнити свої знання з професійної педагогіки та психології, набути практичних навиків шляхом обміну досвідом та застосовувати в подальшому у своїй педагогічній діяльності.

З цією метою в університеті більше 10 років працює центр педагогічної майстерності, мета якого готувати викладачів нової генерації, які здатні розробляти і використовувати у навчальному процесі нові технології навчання. При центрі проходять підвищення кваліфікації викладачі з питань педагогіки і психології, опановуються ними нові методи навчання та створюються засоби, навчально-методичні матеріали, розповсюджується кращий педагогічний досвід.

За висновками академіка І.А. Зязюна дуже важливо вивчити спочатку здібності викладача. Вважає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь. Але в педагогічній діяльності, на його думку, для професіоналізму недостатньо лише цих компонентів. Необхідні певні особистісні якості, тому що сам педагог є інструментом впливу на студента. І цей інструмент – його душа.

Проблема професійної підготовки викладача є актуальною не тільки в нашому університеті. На наш погляд, залишається в цілому недостатньо дослідженою модель викладача вищого технічного навчального закладу. В працях А.В. Семенової, І.П. Приходько, В.Л. Ортипського, В.І. Юрченко, І.А. Мамчевої готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності визначається такими компонентами, як: професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички та вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості [2, 228].

Справжній педагог повинен бути в постійному творчому пошуку, досконало володіти прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою, вміло передавати свій досвід молодим викладачам.

Вважаємо, що педагогічна творчість відображає процес особистісної і професійної реалізації та самореалізації педагога в професійно-педагогічній діяльності. Про важливість творчості для фахового розвитку особистості необхідно завжди пам'ятати.

Показово, що лише творчий викладач, який вдосконалює свою педагогічну майстерність, залишається цікавим для студентів і може спонукати їх до творчості під час навчального процесу. Творчість – це вища форма людської діяльності.

На наш погляд, слушним є враховувати методичну компетентність педагогів. Зрозуміло, що розвиток методичної компетентності – це процес, який триває упродовж всієї професійно-педагогічної діяльності викладача. Тому її формування в умовах вищого навчального закладу – це тільки перший етап, хоча надзвичайно важливий. Проте варто зазначити, що рівень методичної компетентності залежить від індивідуальних особливостей викладача, специфічних особливостей пізнавальної, емоційно-вольової сфери, темпераменту й характеру



особистості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, можна зробити висновок про те, що немає єдиного погляду на визначення поняття методичної компетентності та її структури. Вона є важливим показником рівня професійної підготовки викладача. Тільки шляхом подолання своїх помилок підвищуються основи методичної роботи.

Виходячи із сказаного, важливо відзначити, що необхідно створювати умови професійної діяльності педагога, визначити рівні підготовки викладача, сформованість його умінь та навичок у контексті сталого розвитку та компетентнісного підходу до реалізації особистісно орієнтованої освіти.

Дуже важливу роль в цьому процесі повинна відігравати система оцінювання педагогічної компетентності викладача, результати якої мали б бути доступними всім, хто ними цікавиться: ректорату, студентам, батькам і т. ін. Інструментом контролю та стимулювання педагогів щодо ефективності викладання начальних дисциплін, вивчення інформації відносно якості навчального процесу та освітніх послуг мало б бути оцінювання студентами педагогічної компетентності викладачів. Питання оцінювання проблемне. Воно постійно дискутується, вказується багатьма науковцями на те, що практично неможливо уникнути суб'єктивізму в цьому процесі. Але ми вважаємо, що отримані результати допомагають вирішувати проблему, яка виникає при підборі кадрів. Для роботи у вищому навчальному закладі потрібні компетентні викладачі, а не просто висококваліфіковані педагоги, такі викладачі, які мають внутрішній поклик душі до викладання.

Для об'єктивного оцінювання педагогічної компетентності варто брати всі показники педагогічної діяльності викладача. Певні напрацювання з цього питання є в нашому університеті.

Можна погодитись також із визначенням американських дослідників про те, що педагогічна компетентність викладача – це висока внутрішня культура і духовна краса, власний широкий світогляд та інтелект, гармонійне поєднання всіх професійних характеристик педагога, його досвіду, знань, умінь і навичок, які комплексно використовуються в навчальних, організаційних, методичних, наукових, культурних заходах навчально-виховного процесу.

### **Висновок**

Можна констатувати, що:

1. Потребує суттєвого підвищення рівень професійної педагогічної майстерності викладачів вищої технічної школи України для наближення його до європейських стандартів.

2. Необхідно удосконалювати діючу систему підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру вищих навчальних закладів, зокрема, у фахово-педагогічному напрямі.
3. Назріла потреба у системі перепідготовки науково-педагогічних кадрів технічних вищих навчальних закладів. В існуючому вигляді вона не відповідає вимогам міжнародних стандартів ISO 9000.
4. Виникла потреба в узаконенні діяльності центрів педагогічної майстерності. Наділіти їх повноваженнями у здійсненні підвищення фахової педагогічної кваліфікації викладачів технічних навчальних закладів.

**Список літератури:** 1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. - К.: Вища пік., 2004. - 422 с. 2. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб./З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд.- 3-тє вид., перероб. І доп.- К.; Знання, 2007.-495 с. 3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л.Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009.-472 с.-ISBN 978-966-364-820-0. 4. Педагогічні здібності викладача як предмет психологічного дослідження. . [Електронний ресурс]/Мамічева І.А./

**Bibliography (transliterated):** 1. Zyazyun I.A. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / I.A. Zyazyun, L.V.Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in.; Za red. I.A. Zyazyuna. 2-he vyd. dopov. i pererobl. - K.: Vyshcha pik., 2004. - 422 s. 2. Pedahohika vyshchoyi shkoly: Navch.posib./Z.N.Kurlyand, R.I.Khmelyuk, A.V. Semenova ta in.; Za red. Z.N.Kurlyand.- 3-tye vyd., pererob. I dop.- K.; Znannya, 2007.-495 s. 3. Ortyns'kyu V.L. Pedahohikavyshchoyishkoly: navch.posib. [dlya stud. vyshch. navch. zakl.] / V.L.Ortyns'kyu – K.: Tsentr uchbovoyiliteratury, 2009.-472 s.-ISBN 978-966-364-820-0. 4. Pedahohichnizdibnostivykladacha yak predmet psykholohichnohodoslidzhennya. . [Elektronnyy resurs]/Mamicheva I.A./

Сверіда Б.В., Антонюк В.М.

## **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА – ШЛЯХ ДО ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

В статті висвітлені основні підходи до формування професійності, компетентності науково-педагогічного працівника вищого технічного навчального закладу в період його педагогічної діяльності, розглянуто окремі категорії професійної діяльності викладача, які впливають на якість підготовки фахівців у вищій школі.

*Ключові слова:* професіоналізм, педагогічна майстерність, професійна компетентність.

Sverida B.V., Antonyuk V.M.

### **FORMATION EDUCATIONAL SKILLS**

#### **TEACHERS - ROAD TO HIS PROFESSIONAL GROWTH**

The article highlights the main approaches to the formation of professional competence of scientific and pedagogical worker of higher technical educational institution during his academic work, explores some categories of professional teacher that affect the quality of training in high school.

*Keywords:* professionalism, teaching skills, professional competence.

Сверіда Б.В., Антонюк В.М.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ - ПУТЬ К ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РОСТУ**

В статье рассмотрены основные подходы к формированию профессионализма, компетентности научно-педагогического работника высшего технического учебного заведения в периоде педагогической деятельности, рассмотрены отдельные категории профессиональной деятельности преподавателя, которые влияют на качество подготовки специалистов в высшей школе.

*Ключевые слова:* профессионализм, педагогическое мастерство, профессиональная компетентность.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378.147**

*Сікорська Л. О.,  
Вінниця, Україна*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Постановка проблеми.** Початок нового тисячоліття ознаменувався корінними перетвореннями в усіх сферах життя – в економіці, громадських відносинах, у світі науки, техніки та освіти, в психології людей. Інтеграція у світову спільноту і процес побудови відкритого демократичного суспільства ставлять перед українською системою освіти нову мету – підготовка фахівців, які мають загальнопланетарне мислення, здатних розглядати себе не лише як представників національної культури, що проживають у конкретній країні, але і як громадян світу, які сприймають

себе суб'єктами діалогу культур і усвідомлюють свою роль, значущість та відповідальність у розвитку світових процесів.

**Аналіз останніх наукових публікацій** свідчить, що проблемою компетентнісного підходу займалися В. Болотов, П. Бех, О. Бігич, Д. Іванов, І. Зимня, Е. Зеер, О. Лебедева, О. Овчарук, О. Пометун, В. Петрук, О. Пехота, О. Сібіль, Л. Тархан, Ю. Татур, Л. Філатова, І. Фруміна, А. Хугорський та ін. Формування комунікативної компетентності досліджено в працях О. Аршавської, В. Введенського, І. Воробйова, Д. Годлевської, Т. Дементьевої, Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, О. Касаткіна, С. Максименко, О. Онопрієнко, Л. Савенкова, Л. Хоружої та ін.

**Мета статті** – проаналізувати поняття «комунікативна компетентність», «інтерактивне навчання»; розглянути найбільш ефективні методи використання інтерактивного навчання у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх економістів.

**Виклад основного матеріалу.** Нині особливі вимоги пред'являються до комунікативної підготовки фахівців економічного профілю, оскільки їх робота пов'язана з веденням переговорів, підготовкою аналітичних матеріалів щодо розвитку та стану ринків товарів і послуг, фондових ринків, підготовкою ділових паперів. Виконання цих функцій, що займають більше 60% професійної діяльності економістів, пов'язане з розвитком комунікативних умінь: вести діалог, відстоювати свою точку зору в дискусії, вміти переконувати, готувати аналітичні доповіді та виступати з ними перед аудиторією. У той же час, керівники підприємств, менеджери вищої ланки відзначають недостатню підготовленість випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) до виконання подібної діяльності. Так, 80% з них, вагаються при підготовці ділових листів; 60% – не знають спеціалізованої економічної термінології для спілкування; 70% – не вміють побудувати відповідь у нестандартних виробничих економічних ситуаціях, не володіють необхідним професійно орієнтованим запасом термінів для комунікації.

Категорія «комунікативна компетентність» одержавши початкове трактування в рамках теорії структурної лінгвістики Н. Хомського, в 1965 р. пододала суто мовний формат увібравши в себе лінгвістичну компетенцію (Д. Хаймс), і стала розглядатися в широкому культурному контексті як сукупність лінгводидактичних, лінгвокомунікативних і лінгвокраїнознавчих знань, умінь і навичок у практичному використанні мови (Н. Копилова, Г. Меленка, М. Пельц, С. Савінгтон, В. Сафонова, І. Халєєва та ін.).

З іншого, соціокультурного боку, трактування комунікативної компетентності також пройшло шлях від вузького до все більш місткого, культурного розуміння. Зародившись як «технічне» поняття в рамках теорії

і практики соціально-психологічного тренінгу (володіння навичками і прийомами спілкування), дана категорія має сьогодні статус більш складного особистісного утворення, що включає не тільки периферію особистісних властивостей, а й більш глибокі, базові властивості особистості: мотивацію, емоційний стан, світогляд та ін. (Н. Бордовская, Г. Васильєв, Ю. Жуков, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пошетун, В. Петрук, О. Пехота, Л. Столяренко, В. Якунін та ін.).

Комунікативну компетентність як ключову, що забезпечує всі сторони життя і діяльності людини, необхідну для успішної самореалізації особистості, визначають І. Зимняя, Н. Кузьміна, Л. Петровская та ін. Так, Л. Петровська розглядає поняття комунікативної компетентності як конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, набутих людиною в ході природної соціалізації, навчання і виховання, як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми [1, с. 46].

Проведений аналіз наукових паралелей в історії розробки поняття «комунікативна компетентність» показав, що, у науково-педагогічному контексті воно розроблялося спочатку в двох різних наукових напрямках: лінгвістичному та соціокультурному; незважаючи на різницю в стилях і способах тлумачення, більшість дефініцій відображають одну і ту ж властивість – здатність і вміння особистості продуктивно спілкуватися в певному соціальному та культурному середовищі [2, с. 46].

Під комунікативною компетентністю майбутніх економістів ми розуміємо певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, здатність встановлювати і підтримувати комунікативну поведінку, конструктивно розв'язувати професійні і повсякденні задачі.

Сучасна професійна діяльність висуває особливі вимоги до комунікативної підготовки майбутніх економістів, а саме: умінь вести переговори, діалог; співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами навчання; враховувати соціальні норми поведінки та комунікативну доцільність висловлювання.

Разом з тим, в умовах економічних ВНЗ, у традиційній практиці аудиторних занять, при існуючому мінімальному обсязі навчальних годин розгорнути повноцінний і пролонгований комунікативний процес дуже складно. Крім того, посилення суто комунікативного аспекту навчання в таких умовах може вести до ослаблення змістовно-інформаційної сторони професійної підготовки. Основна проблема полягає в тому, щоб створити в обмежених за часом проміжках занять безперервний дидактичний процес формування комунікативної компетентності майбутніх економістів. Необхідно розширити дидактичний простір і час, вивести навчальний

процес за вузькі рамки навчальних занять у сферу самостійної роботи студентів з тим, щоб організувати й управляти їх навчальною діяльністю за межами розкладу.

Ця проблема може вирішуватися із застосуванням засобів інтерактивного навчання, орієнтованих на розвиток у студентів самоосвіти, комунікативної, пізнавальної і творчої діяльності, забезпечення формування знань та вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

З точки зору педагогіки, методи активного навчання як засіб розвитку пізнавальної активності студентів можна розділяють на три групи. Це методи програмованого навчання, проблемного навчання та інтерактивного (комунікативного) навчання (В. Ляудіс) [3, с. 45].

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської (*inter* – взаємний, *акт* – діяти), отже, інтерактивний означає здатний до взаємодії, діалогу [4, с. 304].

Інтерактивне навчання – навчання засноване на психології людських взаємовідносин і взаємодій. У діяльності викладача центральне місце займає не окремий студент як індивід, а група взаємодіючих студентів, які, обговорюючи питання, сперечаються і погоджуються між собою, стимулюють і активізують один одного. При застосуванні засобів інтерактивного навчання найсильніше діє на інтелектуальну активність дух змагання, суперництва, який проявляється тоді, коли, студенти колективно шукають істину. Крім того, діє такий психологічний феномен, як зараження, і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленої або, навпаки, зовсім протилежну [4, с. 85].

Аналіз наукових джерел [3; 5; 6] показав, що проблемі інтерактивного навчання, його застосуванню й ефективному використанню в освіті приділено достатньо уваги. Але, в дослідженнях немає єдиного підходу до визначення понять «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи навчання», «інтерактивні технології навчання». Одні й ті самі інтерактивні технології в одних книгах названі технологіями, в інших – методами, у третіх – прийомами.

В нашому дослідженні ми будемо вважати, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має за мету створення комфортних умов професійної підготовки, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів; викладачі і студенти є рівноправними суб'єктами навчання.

Вивчення психологічної та педагогічної літератури, зокрема праць В. Бикова, М. Кадемії, Т. Кудрявцева, В. Ляудіса, О. Магюшкіна,

М. Махмутова, О. Пометун, Г. Селевко, М. Тейлор-Тома, І. Харламова, досвіду роботи викладачів економічних ВНЗ України, власний педагогічний досвід дозволили нам виділити низку інтерактивних технологій та методів через які можна впроваджувати інтерактивну модель формування комунікативної компетентності майбутніх економістів, зокрема: робота в малих групах – в парах, ротаційних трійках; метод проектів; підготовка публічних виступів; конференції; дискусійне обговорення професійно важливих проблем; розігрування проблемних ситуацій, ділові та рольові ігри; тренінги; використання мультимедіа, імітаційне моделювання; віртуальна діяльність, тощо.

У навчальному процесі економічних ВНЗ доцільно застосовувати інтерактивні форми і методи, що сприяють формуванню жанрового розмаїття професійних і ділових ситуацій (нарада, комерційні переговори, службові розмови, дискусії, суперечки, прийом відвідувачів, спілкування в умовах конфлікту і т.д.). Колективне обговорення професійних питань, цілеспрямована робота над діловим стилем спілкування, стилістичне редагування текстів, пошук найбільш виразних і переконливих риторичних засобів впливу дозволять розвивати й удосконалювати професійну культуру мовлення майбутніх економістів.

Наведемо приклади застосування засобів інтерактивного навчання, що використовувалися нами з метою формування комунікативної компетентності майбутніх економістів під час вивчення дисципліни «Ділова іноземна мова». Це, насамперед, Case-study (аналіз конкретних ситуацій у роботі з автентичними зразками письмового ділового повідомлення (лист-замовлення, лист-підтвердження замовлення, лист-нагадування, лист-рекламація, лист-запит, лист-пропозиція); організація і проведення ділових «Ведення ділових переговорів», «Процедура працевлаштування» та рольових ігор «Телефонна розмова з діловими партнерами», «Телефонна розмова з метою одержання інформації»; оволодіння навичками спілкування в корпоративному середовищі, у тому числі зустрічі з носіями мови, аудіо та відео представлення тих чи інших ситуацій в комунікаціях; розвиток навичок публічних виступів (участь у наукових студентських конференціях, засіданнях Англійського розмовного клубу та ін.). Це дає можливість студентам, по-перше, накопичити понятійно-категоріальний апарат із основ своєї спеціальності, по-друге, познайомитися з граматичними явищами, характерними для ділової англійської, а по-третє, усвідомити, що майбутній економіст реалізує свої комунікативні навички не в стерильному середовищі навчальної аудиторії.

Систематичне проведення навчальних занять із використанням засобів інтерактивного навчання дозволяє формувати наступні компоненти комунікативної компетентності майбутніх економістів:

1) *емоційний* (емоційна чуйність, чутливість до іншого, здатність до співпереживання та співчуття, увага до дій партнерів);

2) *когнітивний* (пов'язаний з пізнанням, включає здатність передбачати поведінку іншої людини, ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають між людьми);

3) *поведінковий* (відображає здатність майбутніх економістів до співпраці, спільної діяльності, ініціативність, адекватність у спілкуванні, організаторські здібності тощо).

Кожне заняття із застосуванням інтерактивного навчання має включати декілька блоків: вивчення або повторення теоретичного матеріалу, практичне відпрацювання одержаних знань у вигляді вправ, виконання завдань; зворотний зв'язок – роз'яснення та уточнення питань. У результаті інтерактивного навчання студенти ознайомлюються із структурою і функціями комунікативної компетентності, навчаються розуміти її роль у майбутній професійній діяльності, одержують навички аналізу ситуацій професійної взаємодії з точки зору професійно-корпоративного середовища, опановують основними техніками та прийомами взаємодії в різних ситуаціях, осмислюють особливість свого індивідуального стилю.

На основі аналізу літератури [3-7] нами виділено наступні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивного навчання:

1. Принцип імітаційного моделювання ситуації передбачає розробку імітаційної та ігрової моделі. Наявність цих двох моделей потрібна для створення предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

2. Принцип проблемності змісту заняття означає, що в предметний матеріал закладаються навчальні проблеми, побудовані у вигляді системи ігрових завдань, у яких міститься той або інший тип протиріч, що розв'язуються студентами в процесі гри.

2. Принцип ролівої взаємодії в спільній діяльності ґрунтується на імітації виробничих функцій майбутніх економістів через їх рольову взаємодію. Гра передбачає спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктних стосунках.

3. Принцип діалогічного спілкування і взаємодії партнерів у грі є необхідною умовою переживання і вирішення проблемної ситуації. Учасники інтерактивного заняття ставлять один одному запитання. Система міркувань кожного з партнерів обумовлює їх взаємний рух до спільного розв'язання проблеми. Студенти неоднозначно реагують на однакову інформацію, що породжує діалог, обговорення і узгодження позицій, інтересів.



5. Принцип двопланної інтерактивної навчальної діяльності дає можливість внутрішнього розкріпачення майбутнім економістам, проявити творчу ініціативу. Суть його в тому, що «серйозна» діяльність, спрямована на навчання і розвиток фахівця, реалізується в «несерйозній» ігровій формі.

Ці взаємообумовлені принципи складають певну концепцію і повинні дотримуватися як на етапі розробки, так і на етапі проведення інтерактивного заняття.

Успішність інтерактивних занять ми бачимо в ступені внутрішньої залученості учасників у процес, відношення студентів і викладачів до визначеної мети, готовності та усвідомлення необхідності своєї участі в тому, що відбувається, усвідомлення своїх індивідуальних здібностей, розуміння своїх сильних і слабких сторін). Для ефективного розв'язання цього завдання, починаючи з першого заняття і протягом усього періоду вивчення дисципліни мають систематично використовуватися інтерактивні технології, що підвищують особистісну зацікавленість студентів та розуміння необхідності формування комунікативної компетентності для майбутньої економічної діяльності.

**Висновки.** Базис корпоративної культури будь-якої компанії та, відповідно, її зовнішніх і внутрішніх проявів – це комунікації. А основа комунікації – мова, засіб спілкування людей, який не можна розглядати тільки як мовну структуру. Застосування інтерактивного навчання сприяє розвитку стійкого інтересу до комунікативної діяльності, розуміння необхідності формувати комунікативну компетентність для майбутньої успішної професійної діяльності. Студенти починають більш адекватно оцінювати свої знання, навчаються використовувати одержані теоретичні навички для розв'язання професійно орієнтованих практичних завдань.

Інноваційний характер даних технологій навчання проявляється в інтеграції професійної, науково-пошукової та навчальної діяльності, можливості розвитку творчої індивідуальності та вдосконалення особистості студента, виробленню лідерських якостей, розвитку впевненості, самостійності, творчого підходу до вирішення професійних завдань.

Високу теоретичну і практичну значущість матимуть, на нашу думку, подальші психолого-педагогічні дослідження особливостей формування комунікативної компетентності майбутніх економістів із позиції індивідуального підходу, що виявляють структурні, рівневі та інші характеристики якості освіти. Слід розширити пошук додаткових можливостей формування комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей, шляхів побудови цілісних програм розвитку досліджуваної якості у студентів, а також проведення ряду інших організаційно-педагогічних і соціально-психологічних заходів.

**Список літератури:** 1. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 216 с. 2. Краєвська О. Д. Комунікативна компетентність як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Краєвська О. Д. // Режим доступу: [www.rusnauka.com/14.../46172.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14.../46172.doc.htm). 3. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис. — М., 1989. — 233 с. 4. Толковый словарь современной компьютерной лексики [со ст. В. Дрот, Ф. Новиков]. — П. : БХВ-Петербург, 2004 — 604 с. 5. Інтерактивні технології навчання : словник-госарій [уклад. Л. С. Євсокова]. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. — 186 с. 6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с. 7. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. — М. : Академия профессионального образования, Институт развития профессионального образования. — 2002. — 44 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Petrovskaja L. A. Kompetentnost' v obshhenii. Social'no-psihologicheskij trening / L. A. Petrovskaja. — M. : Izd-vo MGU, 1989. — 216 s. 2. Kraevs'ka O. D. Komunikativna kompetentnist' jak pedagogichna problema [Elektronnij resurs] / Kraevs'ka O. D. // Rezhim dostupu: [www.rusnauka.com/14.../46172.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14.../46172.doc.htm). 3. Ljaudis V. Ja. Formirovanie uchebnoj dejatel'nosti studentov / V. Ja. Ljaudis. — M., 1989. — 233 s. 4. Tolkovyj slovar' sovremennoj komp'juternoj leksiki [sost. V. Drot, F. Novikov]. — P. : BHV-Peterburg, 2004 — 604 s. 5. Interaktivni tehnologii navchannja : slovník-glosarij [uklad. L. S. Evsjukova]. — Vinnicja : TOV firma «Planer», 2013. — 186 s. 6. Pometun O. I. Suchasnij urok. Interaktivni tehnologii navchannja : nauk.-metod. posibn. / O. I. Pometun, L. V. Pirozhenko. — K. : Vidavnicтво A.S.K., 2004. — 192 s. 7. Zeer Je. F. Lichnostno-orientirovanное professional'noe obrazovanie / Je. F. Zeer. — M. : Akademija professional'nogo obrazovanija, Instytut razvitija professional'nogo obrazovanija. — 2002. — 44 s. Сікорська Л. О.

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

В статті проаналізовано категорії «комунікативна компетентність», «інтерактивне навчання»; сформульовано поняття «комунікативна компетентність майбутніх економістів». Наведено приклади застосування інтерактивного навчання та виділено принципи (імітаційного моделювання ситуації, проблемності змісту заняття, рольової взаємодії в спільній діяльності, діалогічного спілкування і взаємодії партнерів у грі, двопланної

інтерактивної навчальної діяльності) формування комунікативної компетентності майбутніх економістів інтерактивними засобами.

*Ключові слова:* комунікативна компетентність, викладачі, студенти, майбутні економісти, засоби, інтерактивне навчання.

Сикорская Л. О.

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье проанализированы категории «коммуникативная компетентность», «интерактивное обучение»; сформулировано понятие «коммуникативная компетентность будущих экономистов». Приведены примеры применения интерактивного обучения и выделены принципы (имитационного моделирования ситуации, проблемности содержания занятия, ролевого взаимодействия в совместной деятельности, диалогического общения и взаимодействия партнеров в игре, двуплановость интерактивной учебной деятельности) формирования коммуникативной компетентности будущих экономистов интерактивными средствами.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, преподаватели, студенты, будущие экономисты, средства, интерактивное обучение.

Sikorska L.O.

### **FUTURE ECONOMISTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE MOULDING BY MEANS OF INTERACTIVE TRAINING**

The categories of “communicative competence” and “interactive training” have been analyzed in this article; the concept of “future economists’ communicative competence” has been defined. Some situations of interactive training practice have been adduced and some principles (imitating modeling of situation, problematic content of class, role interaction in collective activity, dialogic communication and partners’ interaction the in role play, duality of interactive training activity) of future economists’ communicative competence moulding by interactive means have been distinguished.

*Key words:* communicative competence, teachers, students, future economists, means, interactive training.

*Стаття надійшла до редакції 10.04.2015*

**УДК 371.3**

*Синебрюхов Ю.Б.  
г. Харьков, Украина*

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ СТРУКТУР

«Истину нельзя объяснять так, чтобы ее поняли; надо, чтобы в нее поверили».

Уильям Блейк

«Вы, идеологи, разрушаете все империи, а эра иллюзий является для людей эрой счастья».

Наполеон

Наши способности формировать мысленные образы объектов и событий представляются фундаментальным условием возникновения ключевых характеристик общественной жизни. То, что называют картиной мира (КМ). Идеализированные объекты («индивид», «народ», «свобода») «вырезаются» из нерасчлененного потока реальности на основе определенных критериев и фиксируют наиболее существенные в данном отношении свойства». (А. Гофман). Причем, нынешнее самосознание, формирующее представления о себе и мире делает невозможным прямое соотнесение текстов культуры с реальностью. Каждая реальность является текстовой по своей структуре, поскольку воспринимается и переживается как система различий *в смысле* постоянных отсылок к чему-то другому.

Как пишет Ю. Лотман три функции семиотических объектов создают культурное пространство, где человек неизбежно создает вокруг себя организованную пространственную сферу, условно состоящую из трех частей. В первая отвечает за механизм *смыслопорождения (Капра)* в результате взаимного напряжения таких разных и одновременно проецируемых друг на друга языков, как конвенциональный (дискретный, словесный) и иконический (континуальный, пространственный). Ему соответствует минимальный акт выработки нового сообщения. Второй раздел посвящен *семиосфере* — синхронному семиотическому пространству, заполняющему границы культуры и являющемуся условием работы отдельных семиотических структур и, одновременно, их порождением. Если в центре первого раздела стоит *текст*, то соответствующее место во втором занимает *культура*. Третий раздел посвящен вопросам памяти, диахронии глубины и истории как механизма интеллектуальной деятельности. Основной вопрос здесь — *семиотика истории*.

«Чтобы стать познанием, видение должно быть формализовано и концептуализировано, что зависит от теоретико-понятийной системы отсчета, т. е. *картины мира* (КМ). В каждом конкретном случае КМ оформляется в виде парадигмы или идеологии. «Мы опознаем идеологии

лишь превратив знаемое в систему знаков, когда *социализируясь*, она превращается в код»[1].

«Важной особенностью пространственных моделей, создаваемых культурой, является то, что, в отличие от других основных форм семиотического моделирования, они строятся не на словесно-дискретной, а на *иконически-континуальной* (Выделено, Ю.С.) основе. Фундамент их составляют зрительно представимые, иконические тексты, вербализация же имеет вторичный характер. Такой образ вселенной сложно рассказать, нарисовать, слепить или построить, еще сложнее логически эксплицировать. И первые же опыты самоописания этой структуры неизбежно вводят словесный уровень с последующим смысловым напряжением между континуальной и дискретной *знаковыми картинами мира*» [2].

Мы пытаемся найти *достоверное* структурируя парадигмы и идеологии. А ведь «истина есть процесс» (И.Кант), т.е. достоверность дискурсивна. Это лишь соответствие тому, что мы готовы понять.

«Появляясь на свет, ребенок меняет химический обмен в утробе матери на систему социального обмена» [3]. И, может быть, структурирование *психического* человека, как это предлагает сделать Жак Лакан, с помощью трех инстанций поможет объяснить ту войну языков, которая напрямую связана с реальной войной на Земле:

- *реальное* – сфера недифференцированной «потребности», никогда не могущей быть удовлетворенной до конца; зазор (разрыв), который индивид стремится заполнить.

- *воображаемое*, и это главное, – то, что находится между физическим миром и миром языка; Тот образ самого себя, который устраивает каждого индивида, его самотождественность. Признание мира и защита от него.

- *символическое* – совокупность социальных норм, запретов, которую ребенок застает при рождении и усваивает бессознательно[4].

«Обычный человек, человек с улицы, не перестает удивляться *действительностью всецело речевого по своему характеру опыта*. По сути дела, он совершенно прав, ибо для объяснения необходимо, казалось бы, всего-навсего по ходу дела *происходящее демонстрировать*. Вот почему, прежде всего, следует спросить себя – *а что же такое, собственно, речь?* (Выделено, Ю.С.). То есть, иными словами, *символ?* Трудность коренится в том, что ввести символы...можно лишь с помощью обычного языка, поскольку необходимо объяснить, для чего они служат»[5].

Знание не существует без социального контекста его применения, а приобретение знания невозможно без владения языком, речью. И это

основные факторы *социализации индивида*. Мы не только классифицируем разнообразие собственного опыта, но и используем абстрактные понятия для анализа своих категорий и размышления над ними. На человеческом уровне познания категории всегда концептуальны — неотделимы от соответствующих абстрактных понятий. А поскольку источником наших категорий являются наши нервные структуры и телесный опыт, то же самое верно и в отношении наших абстрактных понятий» [6]. Отсюда вывод о том, что человеческая мысль в большинстве своем метафорична, и это позволяет распространить весь социальный опыт человека на *абстрактно-теоретические понятия*.

Кроме того, ведущие представители когнитивной лингвистики Джордж Лакофф и Марк Джонсон отмечают, что у человека в условиях учения формируется *«когнитивное бессознательное*, которое включает в себя не только все наши автоматические когнитивные операции, но также и наши подспудные знания и убеждения. Без участия нашего сознания когнитивное бессознательное формирует и структурирует все сознательное мышление. И это, кстати подтверждает вывод Дж. Брунера об *инструментальном характере* понятийных категорий [7]. Таков и вывод Ф.Капры о формировании самосознания человека. Для нас же важна мысль о *связи понятийного мышления с социальным миром организованных отношений и культуры*.

«Наш внутренний мир понятий, идей, образов и символов – это ключевой аспект общественной реальности, образующей то, что Джон Серль назвал *«ментальным характером социальных феноменов»* [8]. Представители общественных наук говорят о нем как о *«герменевтическом»* аспекте, имея в виду, что человеческий язык, будучи по природе своей *символическим*, подразумевает, прежде всего, *передачу смысла, приписываемого нами* (Выделено, Ю.С.) тому, что нас окружает» [9].

И здесь нужно сказать, что «понятия как символы обладают особым рода *реальностью*. Они не возникают из *человеческого опыта* – иначе бы они *были уже готовыми*. Первые наименования *вытекают из самих слов*, они являются *инструментами для очерчивания вещей* (Выделено, Ю.С.). Всякая наука, таким образом, *долго остается во тьме, стесненная обыденным языком*». [10].

Таким образом, первичной движущей силой человеческой психики оказывается нехватка, «зазор», который индивид стремится заполнить. Это стремление Лакан обозначил термином *потребность*. Сфера недифференцированной «потребности», настоятельно нуждающейся в удовлетворении, но никогда не могущей быть удовлетворенной до конца, и произвольные *понимания и ожидания* воздействуют вполне

предсказуемым и определимым образом на языковое поведение членов коллектива, оставаясь, как правило, в области под- или надсознания.

Отсюда — постоянное взаимодействие между субъектом как носителем культурных норм и «Я» как носителем «желания», то есть между «символическим» и «воображаемым». «Символическое» стремится полностью подчинить себе индивида, тогда как задача «Я» состоит в том, чтобы, используя топоры культуры, создать с их помощью собственный нарциссический образ, то есть, подставив «Я» на место «субъекта», создать себе культурное алиби: «не культура является атрибутом индивида, а наоборот, *субъект – атрибут культуры, говорящей «при помощи» субъекта*» (Выделено, Ю.С.). Умберто Эко конкретизирует эту мысль: «Не человек говорит на языке, а ЯЗЫК ГОВОРИТ ЧЕЛОВЕКОМ» и, «правила, управляющие миром знаков, сами принадлежат миру знаков» [11].

«Пространственная КМ многослойна: она включает в себя и мифологический универсум, и научное моделирование, и бытовой «здравый смысл». При этом «у обычного человека эти пласты образуют гетерогенную смесь, которая функционирует как нечто единое. В сознании современного человека смешиваются ньютоновские, эйнштейновские представления с глубоко *мифологическими образами* (Выделено, Ю.С.) и назойливыми привычками видеть мир в его бытовых очертаниях. В результате создается сложный, находящийся в постоянном движении *семиотический механизм*»[12].

Мы предлагаем (в наше беспокойное время) опираться на понимание мира, основанное на парадигме историчности, ключевым термином которой является термин *достопамятное* (Барг). Достопамятное – область нормативно-дискурсивной деятельности, формируемой процессами культуры; Особым образом организованный дискурс, как сеть коммуникаций, когда каждая коммуникация рождает смысл, который, в свою очередь рождает коммуникацию [13]. Как пишет Николас Луман, «через посредство такого общего смыслового контекста индивидуумы приобретают своеобразие как члены *социальной сети* – так сеть выстраивает свою собственную границу. Это не физическая граница; это граница ожиданий, конфиденциальности и лояльности, постоянно поддерживаемая и пересматриваемая самой сетью» [14].

«Мы живём в системе больших и малых контуров управления реальностью». (В. Ефимов) и осмысление рефлексивного сознания невозможно без осмысления языка и его социального контекста.

Конфликты интересов, обусловленные ценностными различиями, лежат в основе властных отношений; человеческое общение «используя концептуальное мышление и символический язык, приводит к

возникновению *внутренних образов, мыслей и смыслов*» (Выделено, Ю.С.)

Соответственно, «сети коммуникаций должны порождать двойной результат: приводить к возникновению, во-первых, идей и смысловых контекстов, и во-вторых – *правил поведения*, или, выражаясь языком социальных теоретиков, *социальных структур*» [15].

И, на наш взгляд, «важно контролировать взаимодействие социальных и семантических структур потому, что происходящее на уровне идеологии зависит от происходящего на уровне гражданского общества и культуры»[16]

Кстати, если помнить историю, можно сказать, что обратное еще более верно. И это совпадает с выводом Умберто Эко в «Отсутствующей структуре»: «Всякий коммуникативный акт перенасыщен социально и исторически обусловленными кодами (идеологиями, Ю.С.) и от них зависит».

**Список литературы:** 1.Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию: Перев. с итал. В.Резник, А.Погоняйло/ У. Эко - Издательство: ТОО ТК «Петрополис»: 1998. С. 235. 2. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров: Человек - Текст - Семносфера – История/ Ю. Лотман. - М.: 1996. С.47. 3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Э. Эриксон Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. - М.: Издательская группа "Прогресс"/ 1996 С.109. 4. Цит. по Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр./ Р.Барт - Сост.,общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова.- М.: Прогресс/ 1989. С 586. 5. Жак Лакан. Имена-Отца. Пер. с фр./ Лакан Ж.: Перевод А. Черноглазова. - М.: Изд-во "Тнозис", Изд-во "Логос": 2006. С. 15.6. Капра Ф. ...С.82. 7. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ./ Дж. Брунер М., «Прогресс» 1977;. С. 57. 8. Луман Н. Что такое коммуникация?: Перевод с нем./ Д. В. Озирченко/ Н.Луман // Социологический журнал. — 1995. — № 3. — С. 114—125.. 9.Капра Ф. Скрытые связи: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «София»/ Ф.Капра 2004. С. 96 10. Лакан Ж. Семинары. Книга I: Работы Фрейда по технике психоанализа: Ж.Лакан - М.: Издательство: Логос/ 1998. С. 8. 11. Эко У. ...С. 214. 12. Лотман Ю. ...С. 179. 13. Капра Ф. ...С.104. 14. Там же, С. 106. 15. Там же, С. 107. 16.. Фукуяма Ф. Главенство культуры/ Ф. Фукуяма // Democasy, 1995, Vol. 6, 1, p. 7-14.

**Bibiliography (transliterated):** 1.Эко У. Ot-sut-stvuyushchaya struktura. Vvedeniye v semyolohyyu: Perv. s ytal. V.Reznyk, A.Pohonyaylo/ У. Эко - Yzdatel'stvo: ТОО ТК «Petropolys»: 1998. S. 235. 2. Lotman Yu. Vnutry



myslyashchykh myrov: Chelovek - Tekst - Semnosfera – Ystoryya/ Yu. Lotman. - M.: 1996. S.47. 3. Эрыксон Э. Ydentychnost': yunost' y kryzys: Per. s anhl./ Э. Эрыксон Obshch. red. y predysl. Tolstykh A. V. - M.: Yzdatel'skaya hruppa "Prohress"/ 1996 S.109. 4. Tsyt. po Bart R. Yzbrannyye raboty: Semyotyka: Poytyka: Per. s fr./ R.Bart - Sost.,obshch. red. y vstup. st. H. K. Kosyko.- M.: Prohress/ 1989. S 586. 5. Zhak Lakan. Ymena-Ottsa. Per. s fr./ Lakan Zh.: Perevod A. Chernohlazova. - M.: Yzd-vo "Hnozys", Yzd-vo "Lohos": 2006. S. 15.6. Kapra F. ...S.82. 7. Bruner Dzh. Psykholohyya poznanyya. Za predelamy neposredstvennoy ynformatsyy: Per. s anhl./ Dzh. Bruner M., «Prohress» 1977;. S. 57. 8. Luman N. Chto takoe kommunykatsyya?: Perevod s nem./ D. V. Ozyrchenko/ N.Luman // Sotsyolohycheskyy zhurnal. — 1995. — # 3. — S. 114 —125.. 9.Kapra F. Skrytye svyazy: Per. s anhl. – M.: Yzdatel'skiy dom «Sofyya»/ F.Kapra 2004. S. 96 10. Lakan Zh. Semynary. Knyha I: Raboty Freyda po tekhnike psykhoanaliza: Zh.Lakan - M.: Yzdatel'stvo: Lohos/ 1998. S. 8. 11. Эко У. ...S. 214. 12. Lotman Yu. ...S. 179. 13. Kapra F. ...S.104. 14. Tam zhe, S. 106. 15. Tam zhe, S. 107. 16.. Fukuyama F. Hlavenstvo kul'tury/ F. Fukuyama // Democracy, 1995, Vol. 6, 1, p. 7-14.

Синебрюхов Ю.Б.

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ СТРУКТУР**

В докладе обсуждается становление самосознания, формирующее представления индивида и мире на основе взаимодействия социальных и семантических структур, причем, акцент делается на парадигме историчности.

*Ключевые слова:* Картина мира, семиотический объект, воображаемое, культура, идеология, психическое, историчность, социальная структура.

Синебрюхов Ю. Б.

### **ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА СЕМАНТИЧНИХ СТРУКТУР**

В доповіді дискутується становлення групової та індивідуальної самосвідомості, яка формує уявлення про світ на базі взаємодії соціальних і семантичних структур. При цьому, акцентується парадигма історичності.

*Ключові слова:* Картина світу, семіотичний об'єкт, уявне, культура, ідеологія, психічний, історичність, соціальна структура.

Sinebrychov Y. B.

## COOPERATION OF SOCIAL AND SEMANTIC STRUCTURES

In the article goes about new consciousness, forming the ideas of individual and society about the world on the basis of co-operation of social and semantic structures, thus, an accent is done on the paradigm of historic character

*Keywords:* Picture of the world, the semiotic object, imaginary, culture, ideology, mental, historicity, social structure.

*Стаття надійшла до редакції 14.04.2015*

УДК 378:37.032

*Солодовник Т.О. , Бударіна О.С. ,  
Харків, Україна*

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ В МАГІСТРАТУРІ

**Загальна постановка проблеми.** Сьогодні є актуальною проблема реформування освіти в Україні. Відповідно до вимог сьогодення та змін у нашому суспільстві вона ставить нові завдання перед педагогами щодо їх професійної діяльності, компетентності, професійної майстерності тощо. Якщо професійною компетентністю можна оволодіти у процесі діяльності, то з приводу педагогічної майстерності, її складових та способів їх опанування у педагогіці не припиняються дискусії з давніх часів і до наших днів.

**Зв'язок проблеми з найважливішими науковими й практичними завданнями** полягає в розвитку педагогічної майстерності у майбутніх викладачів, особливо в умовах навчання в магістратурі.

**Проблемам педагогічних досліджень** присвячені роботи таких науковців як А. Макаренко, В. Сухомлинського, С. Гончаренко, І. Зязюната ін. [1, 2, 3, 4, 5].

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «педагогічна майстерність» виникло ще у часи Давньої Греції, але у той час воно не мало такого визначення. А.Макаренко був першим вченим, який ввів поняття «педагогічна майстерність» [1].В.Сухомлинський приділяв багато уваги поняттю творчості у діяльності викладача. Він вважав творчість ключовим моментом у становленні людини, що відображено у багатьох його працях[2]. С. Гончаренко тлумачить педагогічну майстерність як «характеристику високого рівня педагогічної діяльності» [3, с.176].

Відомі педагоги вважали, що педагогічної майстерності можна навчитися, таке навчання має полягати в організації характеру педагога та в організації його професійних знань. Ми згодні з цими поглядами, але, на нашу думку, людина може стати педагогом, а тим більш справжнім майстром своєї справи тільки при наявності таланту як неповторної складової особистості, якої неможливо навчитися. Педагогічна майстерність є найвищим ступенем розвитку педагога, який має не тільки навчатися у відомих майстрів своєї справи, не копіювати їх особистий стиль, а шукати свій власний шлях до майстерності, розвивати свою неповторну манеру професійної діяльності.Відомий вітчизняний вчений І. Зязюн приділяв особливу увагу визначенню сутності і змісту педагогічної майстерності[4, с.302].Серед критеріїв майстерності педагога можна виділити доцільність, продуктивність, діалогічність, оптимальність, творчість.

У Полтавському педагогічному інституті відомим вчителем та науковцем І. Зязюном було створено кафедру педагогічної майстерності, саме у цей час поняття «вчитель-майстер» набуває свого широкого вжитку. І. Зязюн вважав, що найважливішим у діяльності викладача є володіння словом, а педагогічна майстерність це реалізація особистості викладача, яка має забезпечити реалізацію особистості учнів [5, с.55].З точки зору багатьох науковців педагогічна майстерність є синонімом педагогічної компетентності або результатом удосконалення знань, умінь та навичок педагога. Ми б хотіли зауважити, що педагогічна майстерність є не ремеслом, а мистецтвом, мистецтво можна розвивати та удосконалювати, але треба насамперед мати хист до педагогічної діяльності.

На основі аналізу досліджень вітчизняних вчених можна зробити висновок, що педагогічна майстерність є найвищим рівнем розвитку педагогічної діяльності та особистої творчості викладача.Таким чином, педагогічна майстерність складається з поєднання культурного та інтелектуального розвитку самого педагога та удосконалення професіоналізму у володінні педагогічною технікою.

Однією з особливостей розвитку педагогічної майстерності у викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі є використання

особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. Гуманістична психологія розглядає особистість як складну, індивідуальну цілісність, неповторність, унікальність. Метою особистісно-орієнтованого навчання є виявлення суб'єктного досвіду кожної людини та надання психолого-педагогічної допомоги у становленні її індивідуальності, її самовизначенні та самореалізації.

Традиційна освіта вимагає від кожного учня відповідності конкретним, чітко сформульованим вимогам до особистості. Натомість особистісно-орієнтоване навчання ставить за мету спочатку розкрити суб'єктний досвід людини, а потім узгоджувати його зі змістом освіти. Ми можемо виділити такі завдання особистісно-орієнтованого навчання:

- розкрити індивідуальні пізнавальні можливості кожної людини;
- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності людини;
- допомогти кожному учню у самовизначенні, самореалізації, самоактуалізації;
- сформувати культуру особистості, яка дала б змогу продуктивно будувати своє життя.

Особистісно-орієнтоване навчання має декілька інших визначень: гуманістична педагогіка, вільне виховання, педагогіка співробітництва, але їх об'єднують концепція «ліберальної педагогіки», яка виступає протилежністю авторитарній педагогіці. Ліберальний підхід має під собою основи педоцентризму: всі категорії педагогіки (цілі, зміст, методи, форми навчання) повинні виходити з інтересів, потреб учня. Центральною фігурою навчального процесу повинен бути саме учень, а не педагог чи педагогічна дисципліна. В гуманістичній психології вважається, що головне завдання педагога – розбудити власну пізнавальну активність учня. Педагог має стимулювати та полегшувати самостійну діяльність учня. На зміну когнітивному навчанню проходить більш продуктивне дослідне учіння, у процесі якого учні вчать самостійній вільній діяльності, вести дискусії та приймати рішення. Метою дослідного учіння є розвиток самосвідомості особистості, а знання слугують лише засобом розвитку.

Близькою до позицій гуманістичної, педоцентричної педагогіки Заходу була педагогіка співробітництва вітчизняних учителів - новаторів, головними ідеями яких були:

- зміна позиції учителя з авторитарної на демократичну ("співробітництво");
- вирішення в процесі учіння завдань навчання, розвитку і виховання;
- використання методів і форм учіння, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів та їхній розвиток. У педагогіці співробітництва відносини з учнями будуються таким чином, щоб дати

можливість дітям нові стимули, закладені у самому навчанні, залучити їх до спільної праці та творчої взаємодії учителя і учнів, спрямовані на опанування учнями навчальногопредмету.

Педагогіка співробітництва реалізується через певні ідеї:

- ідея навчання без примусу передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів; припускає наявність таких особистісних якостей вчителя, як гуманність, комунікативність, ціннісне відношення до людини. Ці якості формуються за допомогою використання комунікативних ігор, тренінгів, тестів. Цього можна досягти шляхом знайомства з теоретичними засадами гуманної педагогіки, переглядом уроків педагогів-гуманістів, участю у коуч-тренінгах із суб'єкт-суб'єктною взаємодією;

- ідея важкої метиполягає у тому, що перед усіма учнями ставиться складна ціль, водночас педагог всіма засобами має налаштувати учнів на її досягнення, вселити в них упевненість у перемозі над труднощами. Таку особистісну якість педагога можна сформувати шляхом програвань педагогічних ситуацій та їх аналізу. Вона передбачає готовність до інноваційної діяльності, що досягається шляхом включення педагога до роботи у творчих групах, розробкою моделі інноваційної діяльності;

- ідея опориполягає у наданні учням опорних сигналів (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді; передбачає вміння педагога з одного боку – систематизувати і перетворювати інформацію належним чином, з іншого – моделюванням. Це досягається за допомогою вирішення логічних вправ та задач, моделюванням та проектуванням;

- ідея вільного вибору полягає у наданні людині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору, сам брати участь у складанні завдань. Вміння «контактувати» з учнями є провідною педагогічною умовою ідеї вільного вибору, яке може бути сформовано внаслідок програвання управлінських ситуацій у ділових іграх та тренінгах;

- ідея випередженнядозволяє включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку; спирається на такі якості особистості, як прогностичність, стратегічне бачення педагогічної діяльності, відповідальність, які супроводжуються здатністю до стратегічного планування. Засобами формування цих якостей є стимулювання педагогічної діяльності, складання перспективних планів розвитку учнів, саморозвитку, участь у стратегічному плануванні;

- ідея великих блоків заснована на тому, що у крупному блоці матеріалу легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему; спрямована на наявність таких якостей особистості: глибоке знання матеріалу, уміння систематизувати, інтегрувати, а також володіння технологією інтеграції змісту навчального матеріалу. Засобами формування таких якостей є досконале усвідомлення матеріалу, встановлення взаємозв'язків, складання інтегрованих занять, карт понять, робота з літературою та у мережі Інтернет;

- ідея відповідної форми полягає у тому, що заняття за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається; реалізується через обізнаність, креативність, відкритість, здатність результативно вирішувати творчі завдання, незалежність суджень, спрямованість на творчі досягнення, володіння інтерактивними технологіями. Дана ідея з поданими якостями реалізується шляхом розширення знань про педагогічні технології, поглиблення предметних знань, перегляду уроків з використанням інтерактивних технологій, аналізу досвіду педагогів;

- ідея інтелектуального фону групи передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у групі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили студента в діяльності, що його цікавить, давати свободу творчості;

- ідея самоаналізу насправді реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного студента; можлива за умови володіння педагогом прийомами рефлексії, емпатії, а також здатності аналізувати та розуміти власні дії, здатності до самопізнання. Це забезпечується шляхом використання тренінгів, спрямованих на "прогривання" в уяві моделей поведінки, уявлення себе на місці учня, рефлексивні вправи, прогривання навчальних ситуацій у ділових іграх.

Підсумовуючи усе вище сказане, ми бачимо, що основними ідеями особистісно-орієнтованого навчання є пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності учня як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання; для конструювання та реалізації навчального процесу потрібна особлива робота педагога з виявлення суб'єктного досвіду кожного учня; в освітньому процесі відбувається "зустріч" суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду учня; взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись не шляхом витіснення індивідуального та наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності; розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння нормативною діяльністю, а й

через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку.

При використанні особистісно-орієнтованого підходу у викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі розвиваються особисті якості, індивідуальні здібності та компетентність, що сприяє розвитку педагогічної майстерності.

Сьогодні головними завданнями оптимізації методичної роботи є уникнення формалізму, розвиток творчого потенціалу кожного викладача, створення належних умов для самоосвіти та самовдосконалення педагогічного колективу. Сучасні дослідження у галузі педагогіки та психології вищої школи доводять ефективність використання групових форм роботи. Сучасна психологія пропонує практичний шлях, націлений на успіх, доступний і дієвий – це тренінги. Тренінг – це відпрацювання конкретного питання безпосередньо на занятті. Це ефективний спосіб навчання, що дає можливість швидко реалізувати будь-яке освітнє питання. Тренінг як засіб адаптації людини до професійної діяльності, перепрограмування поведінки та діяльності людини сьогодні отримав широке визнання і впровадження у різні сфери людської діяльності. У середині 1940-х років були організовані перші тренінгові заняття. Пізніше було розроблено метод, в основу якого покладено рольові ігри з елементами драматизації, який отримав назву соціально-психологічного тренінгу.

З метою розвитку педагогічної майстерності у викладачів вищої школи під час навчання в магістратурі ми пропонуємо використовувати психолого-педагогічний тренінг у варіанті:

- тренування, результатом якого стає формування умінь та навичок;
- активного навчання, метою якого є передання знань, а також розвиток комунікативних умінь та навичок;
- технології створення ситуацій для саморозкриття магістрантів і самостійного пошуку ними способів розв'язання педагогічних завдань;
- технології розвитку педагогічної креативності викладачів вищої школи.

Ми можемо виділити таку загальну структуру тренінгу: привітання, знайомство, вироблення правил роботи в групі, оголошення теми роботи, висловлювання очікувань учасників тренінгу, розминка, основна частина (міні-лекція, повідомлення, інструкції), різноманітні вправи, які закінчуються обговоренням і рефлексією, підбиття підсумків тренінгу, прощання.

Існують різні підходи до класифікації тренінгів: за формою проведення (індивідуальні, групові), за складом груп (однорідні (вік, стать, мотивація, індивідуально-психологічні характеристики), неоднорідні), за цілями та завданнями (комунікативний тренінг, інтелектуальний тренінг,

тренінг спеціальних умінь, регулятивний тренінг). Тренінг може проводитись у формі психологічного тестування, індивідуальної консультації, самостійної роботи магістрантів з використанням таких прийомів і методів, як міні-лекція, аналіз педагогічної ситуації, групова дискусія, ігрові технології.

**Висновки.** Таким чином, ми можемо зробити висновок, що тренінгові вправи сприяють розвитку самосвідомості і самодослідження викладачів вищої школи, дозволяють засвоїти необхідні для педагогічної діяльності технології взаємодії з різними людьми. Отже, тренінг можна вважати однією з ефективних технологій у розвитку педагогічної майстерності викладачів вищої школи.

**Список літератури:** 1. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. — К., 1978; 2. Сухомлинський В.А. Про виховання. - М.: Шкільна преса, 2003; 3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К. :Либідь, 1997. — 176.4; 4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. — К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.; 5. Зязюн І. А. Вони із мене кепкували. / І.А. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2006. — № 2. — С. 55-56.

**Bibiliography (transliterated):** 1. Makarenko A.S. Deyaki vysnovky z moho pedahohichnoho dosvidu. — K., 1978; 2. Sukhomlyns'kyu V.A. Pro vykhovannya. - M.: Shkil'na presa, 2003; 3. Honcharenko S. Ukrayins'kyu pedahohichnyu slovnyk / S. Honcharenko. — K. :Lybid', 1997. — 176.4; 4. Zyazyun I. A. Krasa pedahohichnoyi diyi : navchal'nyu posibnyk dlya vchyteliv, aspirantiv, studentiv serednikh ta vyshcheykh navchal'nykh zakladiv / I.A. Zyazyun, H.M. Sahach. — K. : Ukrayins'ko-fins'kyu instytut menedzhmentu i biznesu, 1997. — 302 s.; 5. Zyazyun I. A. Vony iz mene kepkuvaly. / I.A. Zyazyun // Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi. — 2006. — # 2. — S. 55-56.

Солодовник Т.О., Бударіна О.С.

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ В МАГІСТРАТУРІ

У статті авторирозглядають поняття педагогічної майстерності. Окремо виділяють такі методи розвитку педагогічної майстерності як особистісно-орієнтоване навчання та психолого-педагогічний тренінг, що сприяють розвитку особистості майбутнього педагога, його самореалізації та самоактуалізації.



*Ключові слова:* професійна діяльність, професійна компетентність, педагогічна майстерність, особистісно-орієнтоване .

Солодовник Т.А., Бударина А.С.  
**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У  
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В  
МАГИСТРАТУРЕ**

В статье авторы рассматривают понятия педагогического мастерства. Отдельно выделяют такие методы как личностно-ориентированное обучение и психолого-педагогический тренинг, которые способствуют развитию личности будущего педагога, его самореализации и самоактуализации.

*Ключевые* слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, личностно-ориентированное .

Solodovnyk T., Budarina O.

**DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF STUDYING IN A MASTER DEGREE**

The authors in the article describe methods of pedagogical skills of the future teachers. Especially allocate techniques such as student-centered learning and psycho-pedagogical training, which contribute to the development of the personality of the future teacher, their self-realization and self-actualization.

*Keywords:* professional activity, professional competence, pedagogical skills, student-oriented

*Стаття надійшла до редакції 05.04.2015*

**УДК 378.14 (476)**

*Стешенко В.В.,  
Глухів, Україна*

**ВИЗНАЧЕННЯ ВИРОБНИЧИХ ФУНКЦІЙ, ТИПОВИХ ЗАДАЧ  
ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ  
ПРЕДМЕТНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ**

**Постановка проблеми та її зв'язок з науковими чи практичними завданнями.** Входження України в світовий освітній простір вимагає прискорення процесів реформування вищої освіти. З цією метою в 2013 році в країні було прийнято національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та Галузеву концепцію розвитку неперервної вищої освіти, а в 2014 році – Закон України «Про вищу освіту». Ці документи визначають основні напрями та шляхи удосконалення змісту, структури та організації навчального процесу у ВНЗ, зокрема в педагогічних, забезпечення якості професійної педагогічної освіти, запровадження європейського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів тощо.

Відомо, що визначення змісту вищої освіти здійснюється на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) і освітньо-професійних програм (ОПП). Методика їх складання з урахуванням компетентнісного підходу була запропонована ще в 2008 році [3] й використовується до сьогодні. Однак, перегляд складених ОКХ і ОПП з педагогічних спеціальностей засвідчує, що їх укладачі все ще утруднюються у визначенні переліку компетентностей, типових задач і професійних умінь учителів, а також відповідних до них компетенцій, змістових модулів і блоків змістових модулів. У результаті, створені документи не в повній мірі відображають зміст професійної діяльності вчителя й не дозволяють чітко визначити необхідний зміст навчання студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ознайомлення з окремими публікаціями закордонних колег свідчить, що в них справи обстають не набагато краще. Наприклад, перелік визначених компетентностей до підготовки фахівців соціально-педагогічного спрямування у ВНЗ Польщі [2] також не вирізняється чіткістю, виваженістю та зрозумілістю.

Визначенню різноманітних професійних компетентностей присвячено наукові праці багатьох учених. Професійні компетентності педагога досліджували Т. Браже, І. Зімняя, Н. Кузьміна, Є. Павлютенков, О. Пехота, В. Сластьонін, Т. Шамова та інші вчені. Професійні компетентності вчителя, зокрема трудового навчання, вивчали О. Коберник, В. Сидоренко, В. Симоненко, В. Бронніков, Н. Шипіцин і ін. Але їх складові часто визначалися без належного обґрунтування і їх використання при складанні освітніх стандартів не вбачається зручним.

У нормативних документах з розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти в Україні [2] задекларовано використання для побудови ОКХ та ОПП суб'єктно-діяльнісного підходу. Однак, запропонована в них методика складання ОКХ та ОПП вимагає додаткового роз'яснення, уточнення та доповнення. Зокрема, ця методика

має враховувати не тільки суб'єктно-діяльнісний підхід, а й предметно-функціональний [5].

**Мета статті (постановка завдань).** Розкрити сутність методики складання ОКХ в частині визначення переліку виробничих функцій, типових задач діяльності та професійних умінь діяльності вчителя з урахуванням предметно-функціонального підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складання ОКХ вчителя, як відомо, здійснюється на основі суб'єктно-діяльнісного підходу. Визначення ж основних елементів ОКХ – видів діяльності, виробничих функцій, типових задач і професійних умінь визначається на основі функціонального підходу. Цей підхід ґрунтується на основі психологічної структури діяльності вчителя, яка була запропонована ще Н. Кузьміною, О. Щербаков і іншими вченими. Загальним питанням побудови змісту підготовки спеціаліста на основі цього підходу присвячено праці В. Козакова, О. Крокінської, А. Лігоцького, Е. Смірної, В. Сластьоніна, Н. Талізної та інших учених-педагогів. Вони встановили, що зміст професійної освіти слід формувати не на основі певних наук чи окремих системних вимог, а на основі відповідних професійних задач, які входять до складу виробничих функцій чи видів діяльності спеціаліста певної професії, спеціальності, кваліфікації [3]. Визначені згідно з таким підходом види діяльності, функції, задачі та професійні вміння, утворюють складну структуру діяльності спеціаліста, яка відображається в сучасних освітньо-кваліфікаційних характеристиках. Таким підходом користувалися й укладачі стандарту вищої педагогічної освіти професійної підготовки майбутніх учителів.

Однак, при розробці ОКХ спеціаліста, зокрема вчителя, слід враховувати окрім функціонального ще й предметний підхід. Адже професійна діяльність будь-якого спеціаліста характеризується не лише функціями, а й предметом (об'єктом) діяльності, про що зазначається і у відповідних нормативних положеннях [3]. Окрім того, ще Ю. Чубук, Г. Таукач та В. Ожогін [6], а слідом за ними й С. Архангельський [1], зазначали, що для моделювання обсягу знань спеціаліста використання функціонального підходу не є достатнім. Вони рекомендували враховувати й іншу предметну складову структури виробничої діяльності спеціаліста, яка передбачає врахування об'єктів його діяльності. Це обумовлено тим, що зміст навчання має відтворювати в собі риси тієї діяльності, яка кристалізована, кумульована в її предметі чи явищі, точніше в системах, з якими працюють фахівці. Тобто навчальна діяльність завжди направлена на певний предмет (об'єкт), матеріальний чи ідеальний, і вона завжди є не тільки функціональною, а й предметною. Отже, при визначенні ОКХ слід спиратися не тільки на функції, а й на предмет діяльності спеціаліста.

Зважаючи на це, складання ОКХ підготовки вчителя, як і інших спеціалістів, слід починати з визначення системи об'єктів його професійної діяльності на різних рівнях організації цієї діяльності: на рівні типу та виду діяльності, на рівні виробничих функцій і типових задач діяльності, а також на рівні професійних умінь.

На найбільш високому рівні узагальнення професійних дій для спеціаліста з вищою освітою характерним є володіння декількома видами економічної діяльності, необхідними для взаємодії з цілісним об'єктом-системою. Для педагога таким об'єктом-системою, як відомо, є процес становлення особистості дитини. Отже, види професійної діяльності педагога пов'язані з перетвореннями та змінами особистості дитини відповідно до соціальних вимог. У цьому разі об'єктами професійної діяльності педагога є: особистість (її психологія), освітня галузь, за допомогою якої формується ця особистість, та соціум навчального закладу, в якому вона формується. Відповідно до цих об'єктів видами економічної діяльності педагога (вони ж є спеціальностями чи первинними посадами) має бути робота (професія) вихователя, навчальна робота (професія) вчителя та організаційна робота керівництва (професія менеджера). У чинних же ОКХ узагальнений об'єкт діяльності вчителя визначається тільки на рівні виду діяльності й тільки з точки зору функціонального підходу, а саме – як процес навчання людини в середніх навчальних закладах.

Нижчий рівень узагальнення професійних дій належить виробничій функції. Оскільки це поняття трактується науковцями неоднозначно, то зупинимось на ньому більш докладно. Так, функція діяльності розглядається вченими як проявлення цілісності діяльності та є її інтегративною характеристикою. Виробнича функція показує залежність зміни однієї частини системи від іншої й передбачає певні наслідки перетворення в процесі діяльності. У професійній діяльності, як зазначала О. Крокінська, функція містить «у знятому вигляді» мету та результат цієї діяльності, які продиктовані структурою виробничої діяльності, й підкреслює її необхідний характер. Структура функції є точною характеристикою робочого місця в системі певної організації [4]. Виробничі функції визначаються відповідно до первинних посад, які можуть займати спеціалісти після закінчення вищого навчального закладу (тобто, як коло обов'язків, що виконує спеціаліст відповідно до займаної посади та які встановлюються посадовою інструкцією або кваліфікаційною характеристикою).

Так виробнича функція трактується і в рекомендаціях з розробки стандартів. Однак у якості самих функцій укладачі рекомендацій називають функції будь якої діяльності, які хоч і мають відношення до кола обов'язків, але не є тим же. Це: дослідницька, проектувальна, організаційна,

управлінська, технологічна, контрольна, прогностична та технічна. Ми не будемо в рамках цієї статті доводити їх доцільність, але мусимо відмітити, що ці функції однозначно не враховують предметний зміст діяльності вчителя (об'єкти з кола обов'язків) і не в повній мірі відображають посадові обов'язки педагога, зокрема вчителя.

Разом з цим слід зазначити, що з точки зору предметно-функціонального підходу виробничі функції вчителя, як і інших спеціалістів, мають визначати системи об'єктів його професійної діяльності на рівні професійних обов'язків. Оскільки такими об'єктами діяльності, наприклад вчителя-предметника, є шкільне середовище, виховний процес, зміст навчання, методика викладання, позакласна робота, матеріальна база, то до його виробничих функцій слід віднести соціальну, виховальну, навчальну, методичну, розвивальну, організаційну, матеріально-технічну.

Ще нижчий рівень узагальнення професійних дій належить типовим професійним задачам, зміст яких також необхідно уточнити. Так, типова задача діяльності в педагогічній літературі визначається як мета, що задана в певних умовах, та є характерною для більшості виробничих або соціальних ситуацій. Вона не містить у собі конкретних даних і передбачає визначення лише шляхів її вирішення. Тобто типову задачу діяльності вчені розглядають як способи та форми здійснення діяльності [4]. Причому на емпіричному рівні типова задача професійної діяльності виражається через конкретні види робіт. Їхній перелік статично та в особливій формі (без урахування процесуальної послідовності) відображає технологію виконання певної функції. Це твердження є досить важливим для визначення типології задач діяльності педагога та дає змогу дещо поіншому, чим це є в літературі, розглянути їхню структуру.

З урахуванням предметно-функціонального підходу згідно з запропонованим нами переліком виробничих (трудових) функцій учителя ми можемо назвати відповідні їм типові задачі його діяльності. Наприклад, для методичної функції це: підготовка до навчального року (об'єкт – зміст навчального предмета чи освітньої галузі), підготовка до викладання теми (об'єкт – зміст навчальної теми), підготовка до проведення уроку (об'єкт – зміст уроку), підготовка до позаурочної роботи та позакласних заходів з навчального предмета (об'єкт – зміст відповідної роботи), самоосвіта (об'єкт – зміст самоосвіти) тощо. Як бачимо, їх перелік виявляється очевидним і зрозумілим. Окрім того, виходячи з задекларованого трактування поняття компетентності, приведеного в методиці [3], здатність щодо вирішення цих задач і є професійними компетентностями. Визначені таким чином типові задачі діяльності вчителя чи його компетентності утворюють цілісні системи дій, які повністю характеризують відповідні виробничі функції чи вичерпно розкривають зміст відповідних обов'язків

учителя. У чинних же ОКХ типові задачі діяльності вчителя не відзначаються цілісністю та вираженістю.

Найнижчий рівень узагальнення належить професійним вмінням, які забезпечують вирішення типових задач діяльності. У педагогічній літературі вміння визначаються як здатність людини виконувати певні дії під час здійснення тієї чи іншої діяльності на основі відповідних знань. Уміннями та навичками формалізовані ті прийоми та засоби діяльності, за допомогою яких безпосередньо здійснюється перетворення проблемної ситуації в процесі її вирішення. У вищих навчальних закладах вони і є предметом цілеспрямованого формування. Оскільки, виконання типових задач передбачає певну технологію виконання дій, то вміння пов'язують з компонентами цієї діяльності, які спрямовані на такі об'єкти, як: матеріали, засоби, процес, умови та результат діяльності. Алгоритми дій щодо цих компонентів і зумовлюють технологію виконання будь-яких типових професійних задач спеціаліста [4]. Наприклад, відповідно до типової задачі вчителя-предметника «дослідження педагогічної ефективності методичних розробок», такими вміннями є: визначення проблеми дослідження, добір засобів і методів дослідження, проведення дослідження, визначення умов ефективного використання розробок, складання аргументованих висновків. У чинних же ОКХ, як не дивно, використовується набір недостатньо узгоджених професійних умінь, які визначаються укладачами не з огляду на зміст професійної діяльності вчителя, а на зміст відповідних навчальних дисциплін.

Висновки. Таким чином, на основі предметно-функціонального підходу в ОКХ виробничі функції вчителя слід представити таким переліком: виховна, навчальна, методична, розвивальна, організаторська, соціально-педагогічна та ін. Типові задачі діяльності (професійні компетентності) вчителя слід визначати відповідно до цього переліку. Вони мають відображати шляхи виконання виробничих функцій. Професійні вміння вчителя (мають бути пов'язані з вибором предмета, засобів, процедур, умов діяльності та оцінки її результатів) слід визначати до кожної типової задачі. Така методика складання ОКХ дозволяє визначити реальні виробничі функції вчителя, зрозумілі задачі його діяльності та конкретні професійні вміння.

При складанні нових ОКХ вчителя слід користуватися переліком видів діяльності, виробничих функцій, типових задач і професійних умінь, які визначені на основі предметно-функціонального підходу. При чому, від не відмінні існуючий, а доповню та розширює розуміння останнього.

Використання відповідно складеної ОКХ надає для наступного складання ОПП конкретні дані, які сприяють чіткому визначенню змістових

модулів і компетенцій, тобто формуванню виправданого та оптимізованого змісту освіти майбутнього вчителя.

**Список літератури:** 1. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976. – 200 с. 2. Грицюк Л. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців соціально-педагогічного спрямування у ВНЗ Польщі / Л. Грицюк, А. Лякішева // Вища школа – 2014. – №10. – 63-70. 3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти. – К. : ІТЗО, 2008. – 68 с. 4. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования: монография / Под ред. Е.Э. Смирновой. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. – 177 с. 5. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти : монографія / В.В. Стешенко. – Слоб'янськ: СДПУ, 2004. – 188 с. 6. Чубук Ю.Ф. Принципы научной организации высшего строительного образования / Ю.Ф. Чубук, Г.Л. Таукач, В.Я. Ожогин. – К. : Изд. Киевского университета, 1970. – 92 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Arkhanhel'skiyy S.Y. Lektsyy po nauchnoy orhanyzatsyy uchebnoho protsessa v vysshhey shkole / S.Y. Arkhanhel'skiyy. – M. : Vysshaya shkola, 1976. – 200 s. 2. Hrytsyuk L. Kompetentnisnyy pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv sotsial'no-pedahohichnoho spryamuvannya u VNZ Pol'shchi / L. Hrytsyuk, A. Lyakishcheva // Vyscha shkola – 2014. – #10. – 63-70. 3. Kompleks normatyvnykh dokumentiv dlya rozroblennya skladovykh systemy haluzevykh standartiv vyshchoyi osvity. – K. : ITZO, 2008. – 68 s. 4. Modelyrovanye deyatel'nosti spetsyalyista na osnove kompleksnoho yssledovannya: monohrafiya / Pod red. E.E. Smyrnovoy. – L. : Yzd-vo Lenynhradskoho un-ta, 1984. – 177 s. 5. Steshenko V.V. Teoretyko-metodychni zasady fakhovoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya trudovoho navchannya v umovakh stupenevoyi osvity : monohrafiya / V.V. Steshenko. – Slov'yans'k: SDPU, 2004. – 188 s. 6. Chubuk Yu.F. Pryntsyry nauchnoy orhanyzatsyy vyssheho stroytel'noho obrazovanyya / Yu.F. Chubuk, H.L. Taukach, V.Ya. Ozhohyn. – K. : Yzd. Kyevskoho unyversyteta, 1970. – 92 s.

Стешенко В.В.

### **ВИЗНАЧЕННЯ ВИРОБНИЧИХ ФУНКЦІЙ, ТИПОВИХ ЗАДАЧ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ ПРЕДМЕТНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ**

Розкрито сутність предметно-функціонального підходу до визначення змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста, показано необхідність його використання для побудови освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя та уточнено на основі такого підходу цілісну багаторівневу структуру змісту її елементів: видів професійної діяльності педагога, функцій його професійної діяльності, типових задач і професійних умінь спеціаліста.

*Ключові слова:* вчитель; освітньо-кваліфікаційна характеристика; предметно-функціональний підхід.

Стешенко В.В.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ,  
ТИПОВЫХ ЗАДАЧ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНО-  
ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА**

Раскрыта сущность предметно-функционального подхода к определению содержания образовательно-профессиональной характеристики специалиста, показана необходимость его использования для построения образовательно-квалификационной характеристики учителя и уточнено на основе такого подхода целостную многоуровневую структуру содержания ее элементов: видов профессиональной деятельности педагога, производственных функций, типовых задач и профессиональных умений.

*Ключевые слова:* учитель; образовательно-квалификационная характеристика; предметно-функциональный подход.

Steshenko V.V.

**DEFINING TEACHER'S WORKING FUNCTIONS, TYPICAL  
TASKS AND PROFESSIONAL SKILLS ON THE BASIS OF SUBJECT-  
FUNCTIONAL APPROACH**

The article deals under with defining the essence of subject-functional approach to the contents of educational and professional characteristics of the specialist; revealing the necessity of its usage in working out the teacher's educational characteristics and specifying the many-staged structure of the content and its elements on the basis of such approach. Among them are the types of teachers' professional activity, his working functions, typical tasks and professional skills.

*Key words:* educational qualification characteristics; subject-functional approach; teacher.

*Стаття надійшла до редакції 05.04.2015*

**УДК 378.147:004**

*Шроль Т.С.  
Рівне, Україна*

**ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Постановка проблеми.* Запровадження компетентнісного підходу в освіту та інформатизація суспільства, яка стає все більш динамічною, висуває нові вимоги до виховання і навчання майбутніх учителів, їх



професійних умінь та навичок. Сьогодні у сфері вищої освіти із впровадженням нової парадигми можна виділити наступні тенденції: професіоналізація вищої освіти, що означає перехід від вищої академічної, фундаментальної освіти до професійної освіти, зміст і технології якої повинні відповідати майбутній професійній діяльності студентів, при цьому освіта характеризується гнучкістю, безперервністю, є рівневою і ступеневою; посилення ролі особистісного розвитку та ускладнення завдань професійного удосконалення, що підвищує вимоги щодо готовності випускника вузу до постійної самоосвіти. Тому серед основних завдань вищої освіти є вироблення і усвідомлення нових теоретичних і методичних засад функціонування системи професійної підготовки та виховання майбутніх учителів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, власного творчого безперервного професійного зростання.

*Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій.* Теоретико-методологічні принципи компетентнісного підходу та шляхи його впровадження в систему освіти представлено в наукових працях В. І. Лугового, М. Ф. Степка, Ж. В. Таланової, Н. Ф. Тализіної, І. О. Зимньої, О. В. Овчарук, А. В. Хугорського та ін. Удосконаленням професійної підготовки вчителя на основі компетентнісного підходу займалися: А. Л. Воєвода, В. Ф. Заболотний, Н. А. Казачек, Т. С. Мамонтова, Г. В. Монастирна, К. П. Осадча, А. О. Поляков, Я. В. Сікора, О. В. Фуштей та ін. Впровадження інноваційних підходів у освітню діяльність на основі компетентнісного підходу висвітлено у працях В. П. Андрущенко, В. Ю. Бикова, Є. О. Гурової, М. І. Жалдака, І. А. Зязюна, Г. О. Козлакової, В. І. Лугового, Є. І. Машбиця, Н. В. Морзе, П. К. Пахотіної, С. О. Сисоєвої, Ю. В. Триуса, О. Є. Федорова, О. Г. Ярошенко та ін.

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного вільно і активно мислити, моделювати освітній процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та освітні технології (навчання і виховання) є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах.

*Метою* статті є визначення змісту понять «професійна компетентність майбутнього вчителя», «проектна діяльність майбутнього вчителя» та методологічні особливості використання методу проектів у навчальній діяльності студентів – майбутніх учителів.

*Виклад основного матеріалу.* Відповідно до статті 1 Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII, *компетентність* визначається, як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок,

способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентнісний підхід, який базується на описі навчальних результатів в термінах компетентностей, є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є *студентоцентрованим* [3, с. 28]. Це передбачає «...розроблення освітніх програм, які зосереджуються на результатах навчання, враховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої програми. При цьому студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання» [3, с. 53]. За проектом TUNING у загальному випадку компетентності поділяються на дві групи: спеціальні (фахові) та загальні [6, с. 41].

На сьогодні в педагогічній науці існує багато підходів щодо змісту та розуміння поняття «професійної компетентності». У сучасному освітньому просторі «професійна компетентність вчителя передбачає розвиток інформаційної (знати), діяльнісної (уміти), креативної (володіти) та розвивальної (бути) функцій, засвоєння інноваційних ролей і принципів професійної діяльності, що пов'язано з видозміною сфери особистості, розвитком її самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, особистісного і професійного самовдосконалення і саморозвитку» [5, с. 66].

У працях І. А. Зязюна професійна компетентність є одним із основних елементів, що характеризує педагогічну майстерність учителя та є її підвалиною (осною). У визначенні компонентів професійної компетентності вченим використано діяльнісний підхід. «Професійно-педагогічна діяльність учителя — це діяльність учителя, змістом, якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі» [4, с. 19]. У *зміст професійної компетентності* покладено знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Отже, *розвиток професійної компетентності* забезпечує: комплексність знань (предмета, педагогіки, психології, методики); особистісну забарвленість знань учителя – моральність, вияв власного ставлення, освоєння знань; постійне оновлення знань (самоосвіта, саморозвиток, самопізнання) [4, с. 200].

Однак, проведений аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує, що більшість вчених у своїх дослідженнях не розрізняють поняття «професійна компетентність вчителя» і «професійна компетентність майбутнього вчителя» [1, с. 43]. Розмежування цих категорій є принциповим як в теоретичному, так і в прикладному аспектах, оскільки саме професійна компетентність майбутнього фахівця повинна стати *інтегральною* якістю особистості, виступаючи як *результат* його

професійно-педагогічної підготовки і як найважливіша умова його подальшої ефективної діяльності. Адже, повною мірою професійна компетентність може проявитися лише у вчителя, який працює [1, с. 44].

Опираючись на визначення Н. О. Гончарової, під *професійною компетентністю майбутнього вчителя*, що формується в ході побудови навчально-виховного процесу, будемо розуміти динамічну інтегральну професійно-особистісну характеристику студента, що виражає єдність його теоретичної, практичної та психологічної готовності до здійснення професійної діяльності, а також здатності виробляти необхідні для цього дії з урахуванням тенденцій зміни часового та просторового аспектів.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється через зміст освіти, яка включає в себе не тільки перелік навчальних предметів, а й професійні навички та вміння, які формуються в процесі оволодіння предметом і за допомогою активної позиції студента в соціальному, політичному та культурному житті. Все це в комплексі формує і розвиває особистість майбутнього фахівця таким чином, щоб він володів способами саморозвитку та самовдосконалення [8, с. 60].

У Бухарестському комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти, Бухарест, 26–27 квітня 2013 р., зазначається: «Вища освіта повинна бути відкритим процесом, в якому студенти розвивають інтелектуальну незалежність та впевненість у собі поряд із професійними знаннями та навичками. Займаючись академічним навчанням і дослідженнями, студенти повинні набувати здатність впевнено оцінювати ситуації та обґрунтовувати свої дії на основі критичного мислення» [6, с. 15].

Тому, освітня діяльність вузу побудована на основі компетентнісного підходу повинна носити дослідницький характер і забезпечувати «випереджаюче навчання», тобто традиційна модель навчання має трансформуватися в нову модель навчання (див. табл. 1) [1, с. 56].

Таблиця 1

## Трансформація моделі навчання у вузі

Традиційна модель навчання	Компетентнісна модель навчання
В центрі процесу навчання – викладач	В центрі процесу навчання – студент
Між студентами іде приховане (негласне) змагання	В основі навчальної діяльності – співробітництво, співпраця студентів
Суть технології навчання – передача студентам знань (академічна освіта)	Суть технології навчання – розвиток здібностей студента до самоосвіти
Процес передачі знань здійснюється з використанням традиційних технологій навчання (поояснювально-ілюстративна, проблемна, програмована,	Передача знань здійснюється з використанням інноваційних технологій навчання (особистісно-орієнтована, групова, розвивальна, технологія формування творчої

диференційована та ін.)	особистості, технологія навчання як дослідження, модульно-рейтингова, інформаційно-комунікаційні технології )
-------------------------	---

Ідея випереджаючого навчання відображена у формулі Л. С. Виготського «Навчання йде попереду розвитку», тобто у процесі навчальної діяльності враховується зона найближчого розвитку особистості, орієнтація не на досягнутий сьогодні рівень розвитку, а на більш високий, якого може досягнути учень (студент) під керівництвом і за допомогою учителя (викладача). Розвивальне навчання – навпаки, попереду йде розвиток умінь вчитися [2, с. 97]. До найбільш ефективних методів випереджаючої освіти можна віднести: проблемні методи навчання, розвивальне навчання, інтерактивне навчання, проектне навчання.

Відповідно до освітніх стандартів серед основних вимог до змісту та рівня підготовки майбутніх учителів вказано, що випускник повинен знати принципи і прийоми збору, систематизації, узагальнення і використання інформації, проведення наукових досліджень і методичної роботи із спеціальності, підготовки інформаційних і науково-методичних матеріалів з використанням засобів інформаційних технологій та ін. Таким чином виникає необхідність вироблення спеціальних навичок:

- вміння правильно, чітко і однозначно сформулювати думку в зрозумілій співрозмовнику формі і правильно зрозуміти текстове повідомлення;
- вміння планувати структуру дій, необхідних для досягнення заданої мети, за допомогою фіксованого набору засобів;
- вміння будувати інформаційні структури для опису об'єктів і систем;
- вміння організувати пошук інформації, необхідної для опису об'єктів і систем.

Для розвитку всіх перерахованих вище навичок застосовується метод проектів, який здійснює формування та вдосконалення самоорганізації діяльності майбутнього вчителя. Метод проектів відображає діяльнісний підхід, дозволяє вирішувати завдання формування і розвитку інтелектуальних умінь, критичного і творчого мислення. Він заохочує взаємодію, терпимість до чужої думки, обговорення ціннісних пріоритетів. Метод сприяє набуттю індивідуальної позиції при виконанні запропонованих дослідницьких проектів, що дозволяє формувати ефективний інтелектуальний процес при виробленні спільного групового рішення.

Аналіз педагогічної практики і теоретичних досліджень дозволив визначити *проектну діяльність* як засіб формування професійної компетентності, розвиток якої відбувається через набуття професійно важливих якостей майбутніх учителів та формування їх ключових компетентностей. Під *проектною діяльністю майбутнього вчителя* розумітимемо сукупність дій, які призводять до досягнення поставленої

мети щодо дослідження та розв'язання професійно-орієнтованих та фахових задач.

Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему в ході самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих результатів.

Основні *вимоги* до використання методу проектів: наявність значущої проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького творчого пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій; визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження (використання в ході спільного дослідження методів «мозковий штурм» і «круглий стіл»); висунення гіпотези; обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень та ін.); обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження [8, с. 97].

*Вибір тематики* проектів може бути різним у залежності від навчальної ситуації (практичного застосування знань, формування дослідницьких навичок, природної інтеграції знань), від професійних інтересів, здібностей і захоплень студентів (пізнавальних, творчих, прикладних).

Параметри зовнішньої *оцінки* проекту: значимість і актуальність висунутих проблем, їх адекватність досліджуваній тематиці; коректність використаних методів дослідження і методів обробки отриманих результатів; активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер прийнятих рішень; глибина проникнення в проблему, залучення знань з інших областей; доказовість, уміння аргументувати свої висновки; характер спілкування учасників проекту (взаємодопомога, взаємодоповнюваність); естетичне оформлення результатів виконаного проекту; вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи [8, с. 99].

Метод проектів завжди припускає розв'язання проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, з іншого - інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей [10]. У цьому плані зростає роль дисципліни «Основи мультимедіа» у професійно-практичній підготовці майбутніх учителів математики, інформатики, фізики і економіки, який акумулює в собі перераховані вище вимоги. Використання методу проектів на лабораторних заняттях курсу «Основи мультимедіа» допомагає студентам реалізувати творчий потенціал, залучаючи їх до самостійної діяльності [9, с. 61]. Всі етапи розробки, супроводу та експлуатації мультимедійного проекту

студенти проходять, розробляючи свій унікальний проект по заданій темі. Підбір тематики проектів здійснюється з урахуванням домінуючої діяльності в проекті, характеру контактів, характеру координації, предметно-змістової галузі (фізика, математика, інформатика, економіка), кількості учасників, тривалості проектів. Проектна діяльність здійснюється у вигляді створення мультимедійних продуктів – навчально-контролюючих програм (**електронні енциклопедії, підручники, навчальні додатки, тестові програми та ін.) у формі web-сайту або презентацій в MS PowerPoint.** Кожен проект має дві складові: навчальний модуль та контролюючий модуль. У процесі його створення студенти застосовують знання і вміння, отримані ними при вивченні дисциплін: «Інформаційно-комунікаційні технології», «Основи анімації», «Педагогіка», «Психологія» та інших дисциплін професійно-орієнтованої і практичної підготовки.

Працюючи над створенням свого мультимедійного проекту, студенти проходять наступні *етапи*: грамотне формулювання основного завдання проекту; вивчення предметної області; створення концепції проекту; створення індивідуального сценарію мультимедійного проекту та його структурної схеми; обґрунтування вибору форми представлення матеріалу; розробка специфікації змістовного матеріалу проекту; розробка змісту елементів (текстових, графічних, звукових, відео, простої анімації) та їх реалізація з використанням відповідних апаратних та програмних складових інформаційної системи; розробка плану-графіка виконання робіт; розробка основних документів проекту; розробка презентації проекту або web-сайту; представлення та захист мультимедійного проекту, що є гарантом отримання залікового кредиту з курсу «Основи мультимедіа».

Зауважимо, що, проходячи ці етапи, студент стає підготовленим до написання досить змістовних та результативних наукового-дослідницьких робіт, зокрема, курсових робіт, бакалаврської, дипломної роботи відповідно на 3-му та 4-му році навчання в університеті. Закладається фундамент для подальшого розвитку методичної і ІКТ–компетентності учителя, як складових його професійної компетентності.

*Висновки та перспективи подальших досліджень.* Метод проектів у навчанні студентів забезпечує якісне засвоєння досліджуваного матеріалу з курсу «Основи мультимедіа», дозволяє вчасно корегувати форми і зміст викладання курсу, підбираючи ефективні способи його подачі. Це дозволяє індивідуалізувати навчальний процес та надати широкі можливості студентові для прояву творчого підходу при виконанні завдання, навчити майбутніх учителів самостійно проектувати, організовувати та контролювати свою навчально-пізнавальну діяльність, що є однією із складових їхньої професійної діяльності. У подальшому планується удосконалення методики використання методу проектів та впровадження інших інноваційних технологій випереджаючого навчання, як обов'язкових умов формування професійної компетентності майбутніх учителів.

**Список літератури:** 1. Гончарова Н. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.08 [Електронний ресурс] / Наталья Александровна Гончарова. – Орел, 2008. – 266 с. – Режим доступу: <http://www.disserscat.com> 2. Максимюк С. П. Педагогіка: Навчальний посібник / С. П. Максимюк – К.: Кондор, 2009. – 670 с. 3. Національний освітній глосарій: вища освіта / [В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. 4. Педагогічна майстерність: Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с. 5. Петренко С. До питання про професійну компетентність та педагогічну майстерність вчителя. // С. Петренко / Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2013): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 5-6 грудня 2013 р., м. Суми. – Суми: ВВП «Мрія», 2013. – С. 65-66. 6. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / [Бугров В., Гожики А., Жданова К. та ін.]; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с. 7. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / [за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 260 с. 8. Федоров А.Э. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / [А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев и др.] – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с. 9. Шроль Т. С. Роль мультимедійних проектів в підготовці бакалаврів напрямку «Математика»./ Т. С. Шроль// Інформаційні технології в професійній діяльності: Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Рівне: РВВ РДГУ. – 2013. – С.61-62. 10. Intel® Навчання для майбутнього. Методичні рекомендації для тренерів-методистів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://iteach.com.ua/online-resources/methodological\\_recommendations/](http://iteach.com.ua/online-resources/methodological_recommendations/)

**Bibliography ( transliterated):** 1. Honcharova N. A. Ynformatsyonno-kommunykatyionnye tekhnolohyy kak sredstvo formyrovaniya professional'noy kompetentnosti budushcheho uchytelya: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 [Elektronnyy resurs] / Natal'ya Aleksandrovna Honcharova. – Orel, 2008. – 266 s. – Rezhym dostupu: <http://www.disserscat.com> 2. Maksymyuk S. P. Pedahohika: Navchal'nyy posibnyk / S. P. Maksymyuk – K.: Kondor, 2009. – 670 s. 3. Natsional'nyy osvitiy hlosariy: vyshcha osvita / [V. M. Zakharchenko, S. A. Kalashnikova, V. I. Luhovyy ta in.]; za red. V. H. Krementa.– [2-e vyd., pererob. i dop.]. – K.: TOV «Vydavnychyy dim «Pleyady», 2014. – 100 s. 4. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / [I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.]; za red. I. A. Zyazyuna. – [2-he vyd., dopov. i pererobl.]. – K.: Vyshcha shk., 2004. – 422 s. 5. Petrenko S. Do pytan'ya pro profesiynu kompetentnist' ta pedahohichnu maysternist' vchytelya. // S. Petrenko / Naukova diyal'nist' yak shlyakh formuvannya profesiynykh kompetentnostey maybutn'oho fakhivtsya (NPK-2013): materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi 5-6 hrudnya 2013 r., m. Sumy. – Sumy:

VVP «Mriya», 2013. – S. 65-66. 6. Pravovi zasady realizatsiyi Bolons'koho protsesu v Ukraini: monohrafiya / [Buhrov V., Hozhyk A., Zhdanova K. ta in.]; za zah. red. V. Luhovoho, S. Kalashnikovoyi. – K.: DP «NVTs «Priorytety», 2014. – 156 s. 7. Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy vykladannya u vyshchiy shkoli: Monohrafiya / [za zah. red. V. P. Andrushchenka, V. I. Luhovoho]. – K.: «Pedahohichna dumka», 2011. – 260 s. 8. Fedorov A.Э. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovatel'nom protsesse. Monohrafiya / [A. Э. Fedorov, S. E. Metelev, A. A. Solov'ev y dr.] – Omsk: Yzd-vo OOO «Omskblankyzdat», 2012. – 210 s. 9. Shrol' T. S. Rol' mul'tymediynykh proektiv v pidhotovtsi bakalavriv napryamu «Matematyka»./ T. S. Shrol'// Informatsiyni tekhnolohiyi v profesiyniy diyal'nosti: Materialy VII Vseukrayins'koyi naukovo–praktichnoyi konferentsiyi. – Rivne: RVV RDHU. – 2013. – S.61-62. 10. Intel® Navchannya dlya maybutn'oho. Metodychni rekomendatsiyi dlya treneriv-metodystiv. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://iteach.com.ua/online-resources/methodological\\_recommendations/](http://iteach.com.ua/online-resources/methodological_recommendations/)

Шроль Т. С.

### **ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

У статті розкрито поняття «професійної компетентності майбутнього вчителя», «проектна діяльність майбутнього вчителя». Вказано основні вимоги до використання методу проєктів, параметри оцінки зовнішнього оцінювання проєкту. У процесі вивчення курсу «Основи мультимедіа» розглянуто особливості використання методу проєктів як засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів.

*Ключові слова:* майбутні вчителі, професійна компетентність, проєктна діяльність, метод проєктів.

Шроль Т. С.

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

В статье раскрыто понятие «профессиональной компетентности будущего учителя», «проектная деятельность будущего учителя». Указано основные требования к использованию метода проектов, параметры оценки внешнего оценивания проекта. В процессе изучения курса «Основы мультимедиа» рассмотрены особенности использования метода проектов как средства формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

*Ключевые слова:* будущие учителя, профессиональная компетентность, проектная деятельность, метод проектов.

Shrol T. S.

### **THE PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMPE- TENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS**

Annotation: The article reveals the concepts of “professional competence of a future teacher” and “project activity of a future teacher”. The main requirements for the use of the project-based learning and the valuation parameters of external project evaluation are pointed out. The peculiarities of the use of



project-based learning as a means of professional competence formation of future teachers in the process of studying the course “Fundamentals of multimedia” are examined.

*Keywords:* future teachers, professional competence, project activity, project-based learning.

*Стаття надійшла до редакції 07.04.2015*

## VIII РОЗДІЛ ТРАДИЦІЙ І СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:811.1

*Антоненко О.В.  
Харків, Україна*

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ**

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає постійне вдосконалення національної системи освіти, модернізацію змісту освіти й спрямування її згідно світових тенденцій і вимог ринку праці, забезпечення безперервності освіти і навчання протягом життя.

У «Національній стратегії розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки» наголошується на важливості підвищення якості й конкурентоспроможності освіти, зміцненні співпраці в освітній галузі з країнами Європи. Саме тому актуальним для позитивно-результативного розвитку вітчизняної системи освіти є врахування досвіду зарубіжних країн, насамперед тих, які успішно реалізують положення Болонської декларації.

До таких країн належить Чеська Республіка, яка посідає провідне місце серед держав Східної та Центральної Європи за рівнем життя її населення, соціально-економічного, культурного, політичного, та звісно, освітнього розвитку.

Демократична Чехія одна з перших європейських держав, яка стала активно впроваджувати в практику рекомендації Ради Європи з питань мовної освіти, мов та підготовки вчителів іноземних мов. У зв'язку з цим вважаємо доцільним вивчення практичного досвіду підготовки вчителів іноземних мов у контексті модернізації системи вищої освіти цієї країни.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом у теорії і практиці вищої освіти українськими вченими набуто певний досвід вивчення зарубіжної педагогіки, який може стати основою вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови (Н.Абашкін, Г.Алексевич, А.Алексюк, Г.Сгорова, Л.Лагун, В.Мельниченко, С.Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.Степаненко, І.Тараненко, І.Фольварочного та ін..).

Проблема формування професійної компетентності висвітлена в роботах Л.Зеленської, Л.Карпової, Н.Кузьміної, Н.Лобанової, А.Маркової та ін.; формування окремих аспектів професійної іншомовної компетентності присвячено дослідження Л.Апатової, В.Баркасі, О. Волченко, Н.Гез.

Низку робіт, спрямованих на пошук методів і прийомів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема,

навчанню майбутніх вчителів іноземних мов, складають публікації й дисертації В.Базуріної, О.Бігич, Н.Бориско, І.Гушлевської, О.Калініна, Т.Колодько, О.Малиновської, О.Махреєвої, С.Ніколаєвої, О.Петрашук, Є.Солововой.

У працях М. Тадеєвої, Н.Дзюбишиної досліджуються різні аспекти іншомовної освіти школярів і студентів Чеської Республіки.

Пошук шляхів реформування системи освіти в Чеській Республіці став предметом наукових розвідок таких чеських учених, як Є. Вальтерова, І.Ваня, Вл.Паржизек, Я.Пруха, О.Хлупа та ін.. О.Долга та А.Мамитов у своїх роботах порушували питання історичного розвитку й сучасного стану неперервної освіти в Чеській Республіці.

Водночас, незважаючи на суттєві теоретичні і практичні здобутки, залишається недостатньо дослідженою проблема вдосконалення освіти вчителів іноземних мов у Чеській Республіці.

**Мета статті** – проаналізувати особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Чеської Республіки в контексті модернізації європейської освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У Чеській Республіці склалася потужна система вищої освіти до якої входять університети, інститути, академії. Нині в державі функціонують 28 державних і понад 40 приватних вищих навчальних закладів.

Карлів університет у Празі, заснований у 1348 році, був першим у Центральній Європі вищим навчальним закладом і дотепер залишається одним із найпрестижніших європейських університетів.

Другий за величиною поміж університетів країни – Массаріков університет у м. Брно, заснований у 1919 році, тут налічується вісім факультетів, серед них педагогічний. Майже кожне велике місто в Чехії має свій державний вищий навчальний заклад на рівні класичної європейської освіти [4].

В останні два десятиліття в Чехії, як і в багатьох інших європейських державах, проходив процес інтенсивного підвищення кількісних показників педагогічної освіти. Чіткий план реформи педагогічної освіти було викладено в «Національній програмі розвитку освіти й виховання в Чеській Республіці», так званій «Білій книзі» (2001 р.). У цьому документі подано державні вимоги до якості підготовки вчителів, визначено їхню професійну роль і компетенції [6].

Правові засади приєднання освітньої системи Чехії до Болонського процесу були закріплені в новому Законі «Про освіту» (2004 р.), у Законі «Про школу» (2004, 2012 рр.).

Зокрема, у Законі «Про школу» (2004, 2012) сформульовані загальні цілі освіти в Чеській державі:

- розвиток особистості відповідно до віку, індивідуальних особливостей і можливостей, підготовка до особистого і суспільного життя, освіта протягом всього життя, результатом чого є участь у трудовій діяльності й зайнятість;

- підтримка усвідомлення приналежності свого народу до європейської та світової спільноти, поваги до інших народів, культури й цінностей, які вироблені за період суспільства;
- виховання шанобливого ставлення до європейських культурних традицій і цінностей, до етнічних, культурних, мовних та релігійних особливостей нації, незважаючи на приналежність до певного народу [8].

Досягненню поставлених цілей сприяла реалізація низки завдань, вирішення яких мало підвищити ефективність чеської освіти в інтересах розвитку кожної людини і Чеської держави загалом, оскільки людський потенціал визнано пріоритетною умовою успішного розвитку країни.

Важливим доповненням до цих документів став Акт «Про педагогічних працівників» (2004 р.), у якому викладені нові вимоги до кваліфікації вчителів, зокрема визначено, що ступінь магістра є необхідною умовою для присвоєння кваліфікації вчителів початкової і середньої шкіл.

Із метою адаптації чеської моделі вищої освіти до європейських вимог у закладах університетського типу введена трирівнева професійна підготовка.

Навчання першого рівня вищої освіти – бакалавріат (3 роки), другого рівня – магістрат (2 роки), третього рівня – докторантура (3-5 років) [6].

Із 2001/2002 навчального року в чеських ВНЗ відбулося чітке розмежування бакалаврських і магістерських програм. Студенти, які виконали бакалаврську програму, здобувають вищу освіту з присвоєнням (ступеня) «бакалавр». На цьому вони можуть завершити навчання або продовжити його за наступною магістерською програмою [8].

При переході до наступної програми допускається зміна студентом ВНЗ, факультету та спеціальності. Для продовження навчання за магістерською навчальною програмою необхідно скласти два-три перехідні іспити, які є профільними для визначеної професії.

Чітко встановленого терміну навчання студентів у чеських вузах не існує. Для того, щоб завершити програму підготовки за обраною спеціальністю, студент повинен скласти іспити і тести з певного переліку предметів і набрати необхідну суму балів.

Значну роль у реформуванні вищої освіти Чехії відіграє введення трансферної системи європейських кредитів (ECTS). Її запровадження підвищує гнучкість вищої освіти, сприяє забезпеченню мобільності студентів і викладачів у межах європейського освітнього простору [3]. Мобільності випускників сприяє отримання диплома чеською та англійською мовами, зразок якого запропонований Радою Європи та Європейською Комісією.

Згідно з європейськими і світовими традиціями вищі навчальні заклади Чеської Республіки користуються правом автономії. Сьогодні Міністерство освіти і науки виконує функції координації, запроваджує певні норми навчання, здійснює загальний нагляд і контроль за діяльністю

навчальних закладів, регулює бюджетні кошти. Відповідно до сучасного законодавства Чехії вищі навчальні заклади користуються особливими повноваженнями щодо виборності їхніх керівників, відповідальності за якісний підбір науково-педагогічних кадрів, здійснення внутрішнього контролю за якістю освіти, діяльності всіх суб'єктів, які беруть участь в управлінні закладом освіти.

Усвідомлюючи значення інтелектуального потенціалу вищої освіти, держава визнає за університетами виключне право на самостійність у визначенні напрямку професійної підготовки студентів.

Провідні складові змісту навчання майбутніх учителів іноземних мов у Чеській Республіці збігаються із загальноєвропейською Рамкою кваліфікації (2005).

Теоретична складова педагогічної освіти включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології.

Загальною практикою є спеціалізація студентів з двох предметів і одна іноземна мова в поєднанні з будь-якою іншою дисципліною (це може бути й друга іноземна мова). Вищі навчальні заклади Чеської Республіки заохочують студентів вивчати другу іноземну мову, вважаючи, що це надасть можливість майбутнім учителям уникнути труднощів, при роботі з учнями. Однак при виборі іноземних мов для вивчення існують певні обмеження. За умови обрання студентом для вивчення іноземної мови, яка не дуже поширена, другою в навчальному плані пропонується англійська, французька, німецька мови.

Усі студенти вивчають курси з історії, літератури, культури країни, мова якої вивчається. Обов'язковим компонентом іношомовної підготовки студентів є вивчення граматики іноземної мови. До змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов включено курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики [4].

Студенти отримують знання з методики викладання іноземної мови – термін і обсяг такої підготовки варіюється, однак даний курс сфокусований на підготовці вчителя до процесу навчання, суб'єктом якого є учень, та на реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови.

Випускники дворічної програми магістратури набувають досвіду з майбутньої професії вчителя іноземних мов, виконуючи навчальний план, що складається з обов'язкових і факультативних курсів, спрямованих на здобуття професійних знань, а також через проходження студентом педагогічної практики. Навчання в магістратурі передбачає виконання студентом дослідницької роботи, у тому числі з методики викладання іноземної мови.

Особливістю навчальних програм із підготовки вчителів іноземних мов у Чеській Республіці є реалізація «Європейського виміру», який базується на: визначенні вивчення європейської специфіки у зміст окремих дисциплін навчального плану; визнанні необхідності забезпечення реалізації рішень Болонського процесу та релевантних стандартів якості освіти; розробці навчальних курсів, що надають змогу отримання кваліфікації «учитель» у декількох країнах; участі в європейських проєктах

і можливостях забезпечення мобільності студентів; заключенні міждержавних та міжуніверситетських угод; законодавчому забезпеченні вивчення іноземних мов [2].

Сьогодні обов'язковим компонентом навчальної програми також є підготовка до використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання (ІКТ). Такі курси націлені на отримання відомостей про іноземну мову та вироблення інформаційно-комунікативні навичок та вмінь.

Підвищенню якості професійної підготовки вчителів іноземних мов сприяє залучення викладачів чеських вищих навчальних закладів до проектів Ради Європи в галузях освіти.

Так, наприклад, науковці Карлового університету долучилися до реалізації проектів мовної освіти. Зокрема, Радка Перклова стала координатором мовного проекту, створивши модель Європейського мовного порт фоліо для учнів віком 11-15 років.

Ще одним важливим заходом стала розробка прикладного мовного проекту Language Integrated Learning (автор – Marie Hofmannova), за допомогою якого забезпечується навчання окремих дисциплін англійською мовою у вищих начальних закладах і середніх школах.

Чеські викладачі ВНЗ долучилися до загальноєвропейських проектів із розгортання мовних курсів за допомогою інтерактивних програм електронного навчання.

**Висновки.** Чеська Республіка має чималий досвід у підготовці вчителів іноземної мови. Найбільші університети держави пропонують гнучкі навчальні програми трьох рівнів: бакалавріату, магістрату й докторантури.

Удосконалення системи вищої освіти в Чехії за європейськими зразками (введення трансферної кредитної системи, реалізація програми «Європейського виміру», додаткове вивчення іноземних мов, залучення до міжнародних мовних проектів) сприяє якісній підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів.

**Список літератури: 1.** Долгая О. И. Культурологические основы непрерывного образования в Чешской Республике / О. И. Долгая // Педагогика. – 2014. – №7. – С. 116 – 123. 2. Кузнецова О.Ю. Особенности подготовки учителей иностранных языков в европейских странах / О.Ю. Кузнецова // Вісник Житомирського державного університету – 2009. – №47. – С. 66 – 70 . 3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська // К.: Вища школа. – 1997. – С. 30 – 50. 4. Чехія: погляд на систему освіти / [відп. за вип. Людмила Фіра]. – Т. :Укрмедкнига, 2006. – 99 с. 5. Яникова, В. Болонский процесс и педагогическое образование в Чехии / В. Яникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 132–137. 6. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha [Електронний ресурс] / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. – Praha,

2001. – 98 s. – Електрон. дані. – Режим доступу: <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>. – Назва з екрана. 7. Zákon o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů [Електронний ресурс] : zákon ze dne 24. září 2004 // Sbíрка zákonů. – 2004. – Částka 190. – Č. 563. – Електрон. дані. – Режим доступу: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>. – Назва з екрана. 8. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [Електронний ресурс] : zákon ze dne 24. září 2004 // Sbíрка zákonů. – 2004. – Částka 190. – Č. 561. – Електрон. дані. – Режим доступу: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>. – Назва з екрана.

**Bibliography (transliterated):** 1. Dolgaja O. I. Kul'turologicheskie osnovy nepreryvnogo obrazovanija v Cheshskoj Respublike / O. I. Dolgaja // Pedagogika. – 2014. – №7. – S. 116–123. 2. Kuznecova O. Ju. Osoblivosti pidgotovki vchiteliv inozemnih mov u Evropejs'kih krajinah / O. Ju. Kuznecova // Visnik Zhitomir'skogo derzhavnogo universitetu – 2009. – №47. – S. 66–70. 3. Puhov'ska L. P. Profesijna pidgotovka vchiteliv u krajinah Zahidnoji Evropi: spil'nist' i rozbizhnosti / L. P. Puhov'ska // K.: Vishha shkola. – 1997. – S. 30–50. 4. Chehija: pogljad na sistemu osviti / [vidp. za vip. Ljudmila Fira]. – T. : Ukrmedkniga, 2006. – 99 s. 5. Janikova, V. Bolonskij process i pedagogicheskoe obrazovanija v Chehii / V. Janikova // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – №9. – S. 132–137. 6. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha [Elektronnij resurs] / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. – Praha, 2001. – 98 s. – Elektron. daní. – Rezhim dostupy: <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>. – Nazva z ekrana. 7. Zákon o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů [Elektronnij resurs] : zákon ze dne 24. září 2004 // Sbíрка zákonů. – 2004. – Částka 190. – Č. 563. – Elektron. daní. – Rezhim dostupy: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>. – Nazva z ekrana. 8. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [Elektronnij resurs] : zákon ze dne 24. září 2004 // Sbíрка zákonů. – 2004. – Částka 190. – Č. 561. – Elektron. daní. – Rezhim dostupy: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>. – Nazva z ekrana.

Антоненко О.В.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті висвітлюється сучасний стан професійної освіти вчителів іноземних мов у Чеській Республіці. Автор аналізує модель підготовки педагогів, її становлення та модернізацію за європейськими вимогами. Чільне місце відведено дослідженню педагогічної політики держави, яка сприяє розвитку системи вищої освіти нового зразка. Особлива увага приділяється складовим частинам змісту навчання майбутніх учителів

іноземних мов, що забезпечують якісну підготовку висококваліфікованих кадрів.

*Ключові слова:* вищий навчальний заклад, навчальна програма з підготовки вчителів іноземних мов, професійна підготовка, модернізація освіти, навчальна дисципліна, кредитна система.

Антоненко А.В.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

В статье освещается современное состояние профессионального образования учителей иностранных языков в Чешской Республике. Автор анализирует модель подготовки педагогов, ее становления и модернизацию согласно европейским требованиям. Ведущее место отведено исследованию педагогической политики государства, которая способствует развитию системы высшего образования нового образца. Особое внимание уделяется составляющим частям содержания обучения будущих учителей иностранных языков, которые обеспечивают качественную подготовку высококвалифицированных кадров.

*Ключевые слова:* высшее учебное заведение, учебная программа по подготовке учителей иностранных языков, профессиональная подготовка, модернизация образования, учебная дисциплина, кредитная система.

Antonenko A.V.

### **PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES WITHIN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION IN THE CZECH REPUBLIC**

The article highlights the current state of teachers professional education of foreign languages in the Czech Republic. The author analyzes the model of teacher training, its development and modernization in accordance with European standards. The leading place reserved for the investigation of pedagogical state policy which promotes the development of the higher education system of the new sample. Particular attention is paid to the parts of the content of training future teachers of foreign languages, which provide qualitative preparation of highly qualified staff.

*Keywords:* higher education, training program for teachers of foreign languages, training, modernization of education, educational discipline, the credit system.



Стаття надійшла до редакції 13.03.2015

УДК 159.9.072

Борисова А.О. ,  
Харків, Україна

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У КРАЇНІ НАВЧАННЯ**

**Постановка проблеми.** Обрання майбутньої професії є одним із найважливіших життєвих виборів особистості. Успішна реалізація цього вибору, його втілення у дійсність, зокрема, через отримання професійної освіти, є базовою детермінантою життєвого благополуччя людини. Виходячи з цього, важливим завданням психологічної служби навчального закладу є створення для студентів психолого-педагогічних умов для повноцінного оволодіння майбутньою професією не тільки за рахунок отримання відповідних знань та компетенцій, але й через сприяння їх гармонійному особистісному, інтелектуальному та соціальному розвитку. Найбільш вразливою верствою студентства, з точки зору можливих психічних та фізичних розладів внаслідок несприятливого збігу зовнішніх та внутрішніх факторів навчального процесу, є студенти, які приїждять в Україну для отримання вищої освіти з інших країн. Отже, актуальною проблемою сучасної психології є розробка засад психолого-педагогічного супроводу процесу міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання.

### **Аналіз останніх наукових публікацій.**

Соціально-психологічне призвичаювання мігрантів до соціокультурних умов у країні перебування є одним зі змістових різновидів соціально-психологічної адаптації як пристосування особистості до нового (зміненого) соціального середовища. При позначенні цього процесу у сполученні з поняттям «адаптація» використовують різні прикметники: «етнонаціональна», «міжкультурна», «етнокультурна», «соціокультурна». Кожне з отриманих у результаті словосполучень має свою специфіку, яка відповідає тому чи іншому контексту використання, але для характеристики соціально-психологічного пристосування іноземних студентів найбільш адекватним є термін «міжкультурна адаптація», оскільки, як зазначила Т. Стефаненко, саме культуру частіше всього визнають основним фактором, який полягає в основі етнічних розбіжностей психіки людей [1].

Отже, первинним життєвим завданням молодшої людини, яка приїхала в іншу країну для отримання вищої освіти, є міжкультурна адаптація –

«складний процес, в разі успішного завершення якого людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, приймаючи його традиції як свої власні та діючи у відповідності до них» [3, с. 326]. Навіть за сприятливих умов необхідність переїзду у нову країну на досить тривалий час для отримання вищої освіти є досить складною життєвою ситуацією для студентів-іноземців. Зокрема, кожен з них на перших етапах свого перебування у новій країні зазнає «культурного шоку», який є симптомокомплексом негативних переживань: підвищеної напруги, втрати, відстороненості та відчуженості, знедоленості, тривоги, образи та обурення, безпорадності, соціальної неадекватності та ін. [4]. Несприятливий перебіг культурного шоку спричиняє деструктивні зміни в етнопсихологічному статусі студентів-іноземців, внаслідок чого найпоширенішими побічними ефектами процесу міжкультурної адаптації, окрім нервово-психічних проблем, є спотворення етнічної ідентичності [2] та зниження етнічної толерантності [1].

Визнання проблем та загроз, що приховує у собі некерований процес пристосування студентів-іноземців до умов навчання у вишій новій для себе країні зумовлює актуальність проблеми визначення змісту, форм та методів психологічної та педагогічної підтримки освітніх мігрантів у навчальних закладах України.

**Мета** даного дослідження – розробка програми психолого-педагогічного супроводу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Метою психологічного супроводу процесу міжкультурної адаптації є створення зовнішніх та внутрішніх умов успішного професійного навчання та особистісного зростання, продуктивної взаємодії з оточуючими, активної участі у соціальному житті, ефективної самореалізації та загального повноцінного психічного та фізичного функціонування студентів-іноземців під час перебування у країні навчання. *Зміст програми* супроводу реалізується у двох основних напрямках: психологічний моніторинг та психолого-педагогічні інтервенції.

Психологічний моніторинг – система періодичного контролю показників міжкультурної адаптації та її можливих негативних ефектів, оцінка рівня розвитку психічних особливостей студентів-іноземців, які мають бути особистісними ресурсами пристосування до нових соціокультурних обставин, та умов досягнення навчальних та супутніх життєвих завдань.

Концептуальною основою створення програми психологічного моніторингу є такі вихідні *положення*:

- міжкультурна адаптація – виявляється у соціальному та

психологічному пристосуванні людей до нової культури, освоєнні національних традицій, способу життя, поведінки (методики психологічного моніторингу процесу міжкультурної адаптації наведено у табл. 1);

- необхідність переїзду у нову країну на досить тривалий час є досить складною життєвою ситуацією для студентів-іноземців, успішність проходження процесу міжкультурної адаптації потребує від студентів актуалізації особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій. В основі структури цих ресурсів полягають універсальні психічні властивості: життєстійкість, толерантність до невизначеності, здатність до конструктивного копінгю. Другою складовою є особистісні якості, що входять до структури етнопсихологічного статусу людини: нормальна (збалансована, позитивна) етнічна ідентичність та етнічна толерантність (методики психологічного моніторингу особистісних ресурсів міжкультурної адаптації наведено у табл. 1);

- найбільш важливою психологічною категорією для розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці студента-іноземця під час перебування в країні навчання, є категорія «картина світу», яка визначається як цілісна багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і своє життя. Особливості змісту картини світу студента іноземця можуть виступати суттєвою детермінантною його міжкультурної адаптації у країні навчання, а звідти – успішності опанування професією, особистісного становлення та психічного благополуччя в цілому.

Таблиця 1

Методики психологічного моніторингу міжкультурної адаптації та її особистісних ресурсів

Діагностований аспект	Методика діагностики
Рівень та тип адаптації мігрантів до нового соціокультурного середовища	Опитувальник адаптації до нового соціокультурного середовища (Л. Янковський)
Переживання психологічного комфорту (суб'єктивний показник)	Методика оцінки якості життя (Р. Еліот)

адаптованості)	
Універсальні ресурси подолання складних життєвих ситуацій	Коротка версія тесту життєстійкості (М. Кузнецов та ін.)
	Опитувальник копінг-стратегій (К. Кравер та ін.)
	Опитувальник толерантності до невизначеності (С. Баднер)
Етноспецифічні ресурси адаптації	Методика вимірювання вираженості етнічної ідентичності (Дж. Фінні)

Методики психологічного моніторингу картини світу:

- Метод діагностики міжособистісних ставлень Л. Собчик (діагностовані змістові аспекти картини світу – образ Я, образ інших);
- Особистісний диференціал (аспекти – образ Я, образ інших);
- Методика «Атрибутивні характеристики» (аспекти – образ Я, образ інших);
- Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва (аспект – уявлення про життя);
- Опитувальник соціальних аксіом SAS-60 М. Бонда та К. Леунга (аспекти – образ інших, уявлення про оточуючий світ, уявлення про життя);
- Шкала базисних переконань Р. Янофф-Бульман (аспекти – образ Я, образ інших, уявлення про оточуючий світ).

Психолого-педагогічні інтервенції – цілеспрямований вплив на розвиток особистісних ресурсів міжкультурної адаптації; попередження та корекція негативних ефектів переживання культурного шоку та інших проявів дезадаптації, формування особливостей картини світу, оптимальних щодо успішності міжкультурної адаптації.

Психолого-педагогічні інтервенції у залежності від їх спрямованості та психологічного змісту мають проводитися в аудиторній (спільна діяльність студентів та агента інтервенцій – психолога, куратора студентської групи, працівника підрозділу по роботі з іноземними громадянами в межах навчально-виховного процесу вишу), позааудиторній (спільна діяльність студентів та агентів інтервенцій у соціальному середовищі поза навчальним закладом) та індивідуальній (взаємодія

психолога зі студентом) формах. Систему психолого-педагогічних інтервенцій у програмі психологічного супроводу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання представлено у табл. 2.

Таблиця 2

**Психолого-педагогічні інтервенції щодо сприяння процесу міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання**

Напрямок роботи	Форма роботи	Заплановані заходи
Сприяння процесу міжкультурної адаптації	Аудиторна	Психологічний курс-факультатив «Психологія міжкультурної адаптації».
		Перегляд відеоматеріалів, що сприяють знайомству з соціокультурними особливостями країни навчання та рідних країн інших студентів.
		Психологічний тренінг міжкультурної комунікації.
	Позааудиторна	Ознайомчі екскурсії (музеї, виставки, культурно-мистецькі заходи).
		Заходи у системі виховної роботи вишу з залученням іноземних студентів та студентів-громадян України.
		Індивідуальні психологічні консультації з проблем міжкультурної адаптації та інтеграції.
	Організація самостійної роботи студентів	Виконання «домашніх завдань» за тематикою курсу «Психологія міжкультурної адаптації».
		Робота з роздавальним матеріалом, реферування літератури за проблемами міжкультурної адаптації.
		Підготовка індивідуальних та колективних проєктів з ознайомлення інших студентів та викладачів вишу з особливостями рідної культури.
		Підготовка індивідуальних та колективних проєктів з метою ознайомлення інших студентів із соціокультурними особливостями країни навчання (України) та інших країн світу.
Розвиток універсальних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій	Аудиторна	Комплексний психологічний тренінг: - життєстійкості; - толерантності до невизначеності; - асертивності; - долаючої поведінки.
	Позааудиторна	Індивідуальні психологічні консультації з проблем протистояння складним життєвим обставинам.

	Організація самостійної роботи студентів	Ведення щоденника особистісного розвитку у напрямку зміцнення витривалості та здатності ефективного подолання деструктивного впливу складних життєвих обставин.
Розвиток етноспецифічних ресурсів міжкультурної адаптації	Аудиторна	Психологічний курс-факультатив «Психологія міжетнічної толерантності».
		Комплексний тренінг етнічної толерантності та позитивної етнічної ідентичності.
	Пошаудиторна	Індивідуальні психологічні консультації.
	Організація самостійної роботи студентів	Ведення психологічного щоденника – фіксація та усвідомлення епізодів толерантного та інтолерантного поведіння (власного та оточуючих людей).
Виконання «домашніх завдань» на усвідомлення проблем етнічної ідентичності.		
Формування оптимальної картини світу	Аудиторна	Психологічний курс-факультатив «Картина світу як феномен індивідуальної свідомості».
		Комплексний психологічний тренінг за блоками: - автобіографічний; - смисложиттєвий; - рефлексивний; - соціальних ставлень.
	Пошаудиторна	Індивідуальні психологічні консультації.
	Організація самостійної роботи студентів	Ведення психологічного щоденника на усвідомлення та оптимізацію змісту картини світу.
Виконання «домашніх завдань» на усвідомлення та оптимізацію змісту картини світу.		

**Висновки.** Міжкультурна адаптація іноземних студентів у країні навчання є складним процесом із можливими ускладненнями та негативними наслідками. Сприяння процесу пристосування іноземних студентів потребує реалізації системи психолого-педагогічних заходів моніторингу успішності міжкультурної адаптації та психолого-педагогічного сприяння розвитку особистісних адаптаційних ресурсів.

Предметами психологічного моніторингу є особливості перебігу міжкультурної адаптації (стратегії, що реалізуються, та показники успішності), універсальні особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій (життєстійкість, толерантність до невизначеності, копінг), етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації (етнічна

толерантність та етнічна ідентичність), особливості картини світу як фундаментального світоглядного ресурсу міжкультурної адаптації. Зазначені соціально-психологічні феномени є предметами психолого-педагогічних інтервенцій

**Перспективи подальших досліджень** полягають в апробації та емпіричній верифікації запропонованої програми психолого-педагогічного супроводу.

**Список літератури:** 1. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология / Л.Г. Почебут. – СПб : Питер, 2012. – 336 с. 2. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с. 3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с. 4. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

**Bibilijgraphy (transliterated):** 1. Pochebut L.H. Kross-kul'turnaya y etnycheskaya psykhologhiya / L.H. Pochebut. – SPb. : Pyter, 2012. – 336 s. 2. Soldatova H.U. Psykhologhiya mezhэтnycheskoy napryazhennosty / H.U. Soldatova. – M. : Smysl, 1998. – 389 s. 3. Stefanenko T.H. Etnopsykhologhiya / T.H. Stefanenko. – M. : Ynstytut psykhologhiyy RAN, «Akademycheskyy proekt», 1999. – 320 s. 4. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – # 7. – P. 177–182.

Борисова А.А.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В СТРАНЕ ОБУЧЕНИЯ**

В статье представлены результаты теоретического исследования, направленного на построение программы психолого-педагогического сопровождения процесса межкультурной адаптации иностранных студентов в стране обучения. Обосновано, что сопровождение должно включать в себя мониторинг успешности адаптации и ее личностных ресурсов, а также систему психолого-педагогических интервенций. Описаны методики психологического мониторинга, формы и методы реализации интервенций.

*Ключевые слова:* межкультурная адаптация, студенты-иностранцы, психологический мониторинг, психологическое сопровождение, картина мира, личностные ресурсы.

Борисова А.О.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД**

## **МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У КРАЇНІ НАВЧАННЯ**

У статті представлені результати теоретичного дослідження, спрямованого на побудову програми психолого-педагогічного супроводу процесу міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання. Обґрунтовано, що супровід має містити у собі моніторинг успішності адаптації та її особистісних ресурсів, а також систему психолого-педагогічних інтервенцій. Описано методики психологічного моніторингу, форми та методи реалізації інтервенцій.

*Ключові слова:* міжкультурна адаптація, студенти-іноземці, психологічний моніторинг, психологічний супровід, картина світу, особистісні ресурси.

Borysova A.O.

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF STUDENTS-FOREIGNERS IN THE COUNTRY OF EDUCATING**

The article deals with results of the theoretical research sent to the construction of the program of pedagogical and psychological accompaniment of process of cross-cultural adaptation of foreign students in the country of educating. It is reasonable, that accompaniment must consist of monitoring of success of adaptation and its personality resources, and system of psychological and pedagogical interventions. Methodologies of the psychological monitoring, forms and methods of realization of interventions are described.

*Keywords:* cross-cultural adaptation, students-foreigners, psychological monitoring, psychological accompaniment, world picture, personality resources.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378.147**

*Jarraf M., Garnyk L.*

## **CONTEMPORARY CONCEPT OF MULTICULTURAL EDUCATION**

Nowadays we are faced with numerous multicultural situations and issues where key roles are played by historical, cultural and religious heritage those influencing on such spheres of social life as public policy, diplomacy, intercultural communication and education. Main idea of multicultural education is to study world religions and cultures as part of human heritage and history to enrich intellectual and cultural potential of individuals. Thus we need to provide philo-



sophical critical interpretation of contemporary multicultural education concept elements, identify and describe their political, ideological and cultural aspects.

During last historical periods most of human societies have gone through a process of separating religious from secular education and threw a period when certain secular forces systematically worked toward the minimizing role of religion in human affairs. Today increasing number of secular and religious international organizations and local communities has diminished this antagonism but here communities face with a new dilemma in sphere of public communication in epoch of globalization: different world-views, lifestyles and cultural values should build bridges to start multicultural dialogue. In contemporary world that is becoming increasingly multicultural and multireligious sphere where positive role of world religions is mediation in sphere of human relations. The term “multicultural” is often used as an inclusive term that indicates multicultural, multiethnic, multicolor, multilinguistic, multireligious, multicaste and multitribal, class and gender nature of differences. Thus, in the frameworks of our article we make attempt to discuss what positive elements can contribute multicultural ethos into contemporary educational paradigm.

Some scholars promote opinion that multicultural education should focus primary on world-views, which encompasses a boarder outlook on life than religious world-views. Western scholars consider that world-views have expressions in religion as well as philosophical or political outlooks [1, p. 10-11] but in the same time they make attempt to analyze them threw explaining historical links between globalization and colonialism, Eurocentrism and the Eurocentric concepts of social progress and development of civilization. For example cultural differences were homogenized into acceptable and serviceable cultural product to fill cultural and spiritual voids of Eurocentrism [2, p. 107-108].

Since the second half of the 20th century in philosophical discourse has been occurred the criticism of westernism and orientalism. Formation of orientalism paradigm began since geographical discoveries, since that moment when Europeans began to represent themselves as carriers of true knowledge and agents of progress. Many representatives of post-colonial research camp, such as Edward Wadi Said, Anwar Abdel-Malik, Tivabi, Ziyauddin Sardar and Gauri Viswanathan consider orientalism as certain mentality, world-view and frameworks for forming ideological basis of imperial and neoimperial projects that has influenced on education, social sphere and humanities. Edward Said in his interview to Irish TV channel “Europe and its others: an Arab perspective” has underlined that “... there is no question but one can talk about a European tradition in the sense of an identifiable set of experiences, of states, of nations, of legacies, which have the stamp of Europe upon them. But, at the same time, this must not be divorced from the world beyond Europe. In the Algerian context there is a good phrase for this - complementary enemies. There is also complementarity

between Europe and Others. And that is interesting challenge for Europe, not purge it of all its outer affiliations and connections in order to try to turn it into some pure new thing” [3, p. 385]. Yes, civil education and attempts of its enriching by multicultural elements are always close related with course of current state policy, ideologies and social conflicts. Conflict occurs usually from reluctance to understand preconditions and real reasons of behavior of its participants. Thus, in result we have violence.

Today we became witnesses how religion is used in public policy and so-called “soft power” - strategies of manipulation by public opinion in Europe, USA and Middle East. Demonization of Islam, for example, allows use of ethical groups with Muslim background (Bosnia and Serbia, Tatars in Crimea) as subjects in dirty political games. There are a lot of pseudo-Islamic radical groups such as “Hizb-at-Tahrir”, “Muslim Brotherhood”, “Ishid” (operate in cities near Iraqi -Turkish border) and other Wahhabists sects who desire to escalate conflicts from local into regional or global level. Radicals have only one goal - to destroy civil state (it doesn’t meter Muslim or non-Muslim is this civil state) for establishment of so-called “Caliphate” a state of terror that doesn’t have any coherence with historical form of Caliphate and religion of Prophet Muhammad. Such groups use not only open democratic dialogue for communication with state authorities: they have excellent toolkit of public diplomacy instruments (including bribery), well-organized network of pulpits around the non-Muslim countries and financial support from centers in Arab World [4].

How we can prevent this inevitable evil? There are not simple answers on this question and philosophy with its multiple research fields and interdisciplinary character allows us to use different research methods and generate unique methodology to find clear and simple answers to sophisticated questions. Nowadays we have opportunities to interact with people of different ethnic and cultural backgrounds. Contemporary communication technologies and mass-media allows us to communicate and to study about other cultures in the comfort of our living room, modern transportation system has enabled people to travel or to migrate from one country to another.

Most of migrants from East consider that western democracies are particularly attractive destinations for many war refugees and those escaping from oppressive regimes as well as looking for better economic opportunities. Ideas of freedom and liberal democracy were very appealing to different groups of migrants, but many of them soon discover that democracy does not translate into equality for people from all ethnic or racial backgrounds other than those who are from dominant culture. The quest of education and opportunities that can result from a good education also draws many students to study in Western universities believed to provide better quality education and opportunities for learning.

We live in globalized world and in multicultural societies where states try to preserve unique cultural identities and at the same time study to understand and respect other cultures became important issues in contemporary time to prepare next generation for the challenges of globalization. Process of mixing cultures is already happening around the world but this has not necessarily led to respect of other cultures or tolerance among people of different backgrounds. In the western countries number of new immigrants has increased parallel with number of racial harassment and intolerance of minority groups in higher school and college campuses. The social organization of educational process such as racially identifiable grouping in the classroom in the sport teams and academic track placement of students limit interactions among racially and ethnically different students and perpetuate racial prejudice and hatred among them [5, p. 1-3]. As solution for such situation was created and developed innovative approach of “cultural brokerage” build on idea of intercultural mediation and lifelong learning.

Cultural brokers were usually represented in anthropology as change agents working between different strata of society. Over time their role and activity context have changed but idea was applied in different societies. Introduced by Paine in 1971 middleman model, demonstrates to us evolution of cultural broker idea. Cultural broker is the change agent, the go-between a mediator; however in modern trends particularly in sphere of education he melds both roles. Teacher is cultural broker enacting positive changes (for example student’s learning) while at the same time mediating or negotiating with his students about how this occur in their classroom.

Cultural brokerage is useful when we deal with cross-cultural situations in education and particularly in indigenous education. Cultural broker could be employee working on behalf of an institution rather than an individual patron or institutional patron. In education this institutional patron is ministry of education, local educational authority or school or some combination of them. Teacher as cultural broker should have interest in other culture and openness to others, and teachers can acknowledge this by being inclusive of the other culture in their teaching. Sometimes desire for power is identified also in the literature, but it is better interpreted for teachers as exercising their power responsibility [6, p. 49-50]. Often idea of cultural brokerage as one of concepts of multicultural education is introduced as reformist movement that makes attempts to alter educational institutions so that all students regardless of race, social class or family background have equal opportunities to study and to empower students by teaching them to critically analyze complex issues from variety of cultural perspectives so that they have ability to function better in global society. Multicultural education mostly based on democratic values and beliefs in that it seeks to foster cultural pluralism within a culturally diverse society [5, p. 23].

Returning to migrants from East and such aspect as religion diversity close related with self identity and adaptation to new social environment we need to discuss role of religion, spiritual and cultural heritage in teaching and education. Religion and education are intertwined in more than one way in accompanying their respective objectives even though their projected goals may seem to differ considerably. Historic world religions as well as the enterprise of education are neither natural nor apolitical. Both in varying degrees are shaped by the values, methods /practices, interests and goals of their promoters and sponsors. Like a subject matter of education, contents, values and practices of a given religion are taught and transmitted from generation to generation by making use of pedagogical tools and methods chosen by its promoters. At the same time insights gained from religions and the knowledge acquired education has tremendous potential of germinating new positive values depending on the creativity and integrity of their adherents and recipients.

While religions and the task of education have the primary goal of imparting knowledge, information, beliefs and practices to their adherents and students, their larger goal is the well-being of the recipients and their community and threw them the well-being of the humanity and whole of creation. When individuals are educated, the assumption is that they will in turn become souses of enrichment to their respective communities and to society at large. Often such goals may not be apparent and well pronounced to mere training in one's tradition. At the same time education is not just imparting knowledge of the subject that is taught. The implications of these, religious and secular knowledge for one's engagement in the larger society needed to be carefully discerned as part of teaching /learning. The present reality of greater interdependence and interconnectedness of humanity demands this for ensuring quality of life for all.

The religious founders and their immediate followers were often great educators. The faith they wished to promote would not have survived without their charismatic leadership and leaving behind a community with a commitment to transmit the faith through rites, rituals, customs, institutions, teachings and appropriate pedagogical arrangements. In fact in the early stages of human history education both religious and others were imparted in religious communities, institutions and worship centers like temples, cathedrals, mosques, teke and continuous even today in some circumstances. Religious communities and schools were often pioneers in the establishment of public educational facilities like schools, colleges and universities.

Today there are a lot of Islamic educative institutions around the world who represent different religious convictions and points of view on current cultural and political changes in contemporary world. Image of Islamic education usually based on presupposition that education is a branch of human empirical sciences. Basic elements of Islamic education (separate from civic education in

western countries and former Post-Soviet area) are knowledge, selection and action [7, p. 71]. Taking into consideration political transformations in non-western societies we can characterize them as sophisticated and complex challenges. According to Shmuel Eisenstadt notes that contemporary world is space in which modernity and modernization, new technologies, various forms of economic development and institutional design, modern political ideologies and forms of political protest and participation define its main features. Nevertheless the majority of modernization features which were created in the West and gained distribution in the world during the first wave of globalization became nowadays a dilemma of “modernization” concept evaluation. Also this dilemma caused in which measure various modern societies move in general direction and/or the directions, whether there are all of them more similar each other. Therefore in these societies the main model of the territorial state and later model of the state nation was adapted, based on symbols and achievements of the West and as also loan of its sociopolitical institutes. Collision of the present and non-western societies initiated long-term process of transformation of bases, symbols and institutes, having provoked the conflict between distribution of the western economic, technological and military domination, historical types of cultural and institutional bases of non-western societies [8, p. 14-15].

Elements of religious education are often incorporated into structures of civic multicultural education in forms of ethical, aesthetic and philosophical courses. The main ideas of such courses are: to discover and represent constant and variable elements of ethical norms in different religions; to propose strategies and methods of mediation current conflicts in different parts of world like Egypt, Livia, Syria and Ukraine; to prevent penetration and spreading influence of Islamists and other radicals on public sphere and state policy. Cross-cultural communication became essential idea of numerous national (sponsored by local governments) and international academic research and exchange programs such as: Erasmus, Erasmus+, Farabi and Mevlana, Horizon, international summer schools and seminars, long-term internships that allow to students and teachers to enrich their knowledge and cultural competences for fostering dialogue with representatives of other cultures and religions.

Usually dealing with ethics and ethical systems we are faced with challenges that are different from other academic areas. In Western philosophy communication is defined as essential part of objective reality that bases on focused coherent symbolic processes and dialogue. During our life we can enter into or join into various ethical systems or communities, and find out that ethics as like as value-systems are generated and implemented in multiplicity of lifestyles and subcultures. So why we try to focus on cultural, social and individual factors that can be identified as parts of extant systems. In other words we focus on dynamic processes that caused creating, building, maintaining, deconstructing, rethinking

and even destroying systems of values and ethics. Those who study communication should be careful in dealing with different kinds of ethical and value systems because this research activity needs to be systematically and critically revised, sometimes performed with accent on culture areas regarding multiplicity of its intercultural and international aspects. But in the same time we can agree with words of Fred L. Cashmir that “communication scholars surely have an important role because they focus on the ongoing, emerging symbolic process between people who aspire to build their future together” [9, p. 1-5]. That is why issues related with transformation of national paradigms of higher school education are close related with multicultural and international aspects of education and should be discussed and more deeply analyzed within comparative perspective in our further researches.

**Literature:** 1. Saili F., Hoosain R. Religion in Multicultural Education / Farideh Salili, Rumjahn Hoosain - Charlotte: Information Age Publishing, 2006 - 292 p. 2. Vavrus J. M. Transforming the Multicultural Education of Teachers: Theory, Research, and Practice / Michael J. Vavrus - New York: Teachers College Press, 2002 - 217 p. 3. Power, politics and culture: Interviews with Edvard W. Said / Ed. Gauri Viswanathan - London: Bloomsbury, 2005. - 485 p. 4. Al-Saleh A. Voices of the Arab Spring: Personal Stories from the Arab Revolutions / Asaad Al-Saleh - Columbia University Press, 2015. - 320 p. 5. Saili F., Hoosain R. Multicultural Education: Issues, Policies, and Practices / Farideh Salili, Rumjahn Hoosain - Charlotte: IAP, 2001 - 223 p. 6. Michie M. Working Cross-culturally: Identity Learning, Border Crossing and Culture Brokering / Michael Michie - Rotterdam: Springer, 2014. - 158 p. 7. Bagheri Kh. Islamic education / Khosrow Bagheri Noaparast- Tehran: Al-Hoda, 2001. - 160 p. 8. Eisenstadt Sh. Multiple Modernities / Shmuel Eisenstadt - New Jersey, Transaction Publishers, 2002. - 267 p. 9. Casmir L.F. Ethics of Intercultural and International Communication / Fred L. Cashmir - NY: Routledge, 2013. - 312 p.

Jarraf M., Garnyk L.

### CONTEMPORARY CONCEPT OF MULTICULTURAL EDUCATION

Article is devoted to philosophical interpretation and critical rethinking of multicultural education concept. In the article are observed cultural, political, ideological aspects of multicultural education in Western and in Eastern countries considering diametrically opposite points of view represented by followers of eurocentrism and orientalism in their eternal antagonistic dispute.

**Keywords:** multicultural education, orientalism, national paradigm of higher education, cross-cultural education, cultural broker.

## **СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена философской интерпретации и критическому переосмыслению концепции мультикультурного образования. В статье рассмотрены культурные, политические, идеологические аспекты мультикультурного образования в западных и восточных странах с учетом диаметрально противоположных взглядов приверженцев евроцентризма и ориентализма, представленных в их бесконечном антагонистическом диспуте.

*Ключевые слова:* мультикультурное образование, ориентализм, национальная парадигма высшего образования, кросс-культурное образование, культурный брокер.

## **СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ**

Стаття присвячена філософській інтерпретації та критичному переосмисленню концепції мультикультурної освіти. У статті розглянуті культурні, політичні, ідеологічні аспекти мультикультурної освіти у західних та східних країнах з урахуванням діаметрально протилежних поглядів послідовників евроцентризму та орієнталізму, представлених у їх нескінченному антагоністичному диспуті.

*Ключові слова:* мультикультурна освіта, орієнталізм, національна парадигма вищої освіти, кросс-культурна освіта, культурний брокер.

*Стаття надійшла до редакції 06.04.15*

**УДК 378.1 (574.21)**

*Ким Н.П., Кандалина Е.М.,  
Казахстан*

## **ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТА И ТЕНДЕНЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство ставит страну перед необходимостью развития международного сотрудничества в сфере высшего образования. Это связано с переходом на новую модель национальной системы образования, которая наряду с отечественной системой образования учитывает общемировые тенденции его развития. Интеграция системы высшего образования страны в мировое образовательное пространство является одним из главных стратегических направлений. Как отметил Президент страны Н. А. Назарбаев в Послании народу Казахстана: «мы вполне можем активно участвовать в масштабных международных научно-исследовательских проектах. Это даст нам возможность интегрировать усилия наших ученых с зарубежным научно-исследовательским сообществом по стратегическим

инновационным направлениям. Наша цель — стать частью глобальной технологической революции. Качество высшего образования должно отвечать самым высоким международным требованиям» [1].

В соответствии с [Законом](#) Республики Казахстан «Об образовании»[2] утверждены «Правила организации международного сотрудничества». Согласно этим правилам, в целях реализации международного сотрудничества для организаций образования определен ряд приоритетных задач:

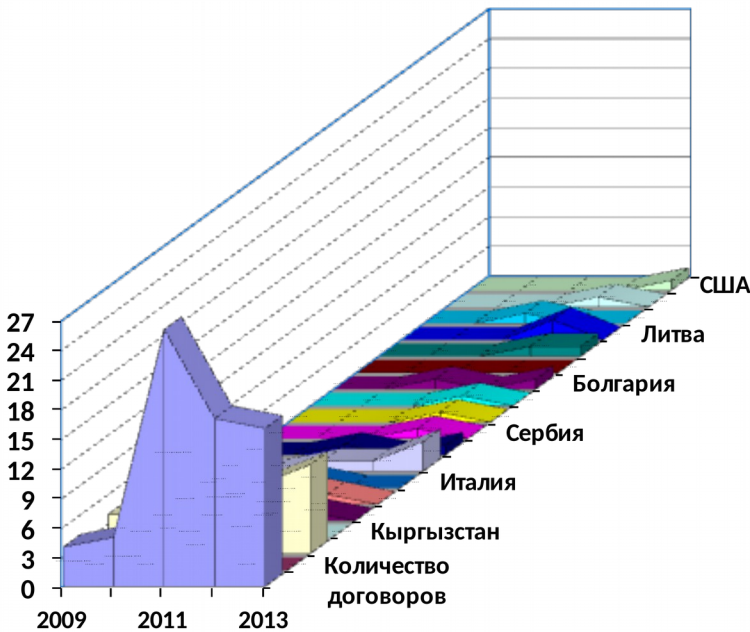
- подготовка перспективного плана развития международного сотрудничества в области образования;
- сбор информации, изучение и составление аналитических материалов об основных мировых тенденциях развития образования;
- разработка, заключение и реализация соглашений о сотрудничестве в области образования с зарубежными партнерами;
- проведение сравнительного анализа отечественной системы образования с системами образования наиболее развитых стран мира всех уровней образовательного процесса и всех специальностей;
- подготовка предложений по составлению ежегодного реестра приоритетных специальностей, обучение по которым целесообразно за рубежом;
- создание условий для свободного владения иностранными языками всех выпускников организаций образования [3].

Международная деятельность Костанайского государственного университета имени Ахмета Байтурсынова осуществляется по следующим основным направлениям:

- международное сотрудничество с зарубежными вузами и организациями, разработка совместных образовательных программ;
- международная аккредитация образовательных программ университета;
- академическая мобильность студентов и преподавательского состава;
- участие в международных рейтингах университетов.

Работа по международному сотрудничеству с зарубежными университетами и организациями осуществляется в рамках программ сотрудничества с ведущими зарубежными университетами, реализации международных образовательных программ и проектов, осуществления совместной научно-исследовательской деятельности, организации научно-практических семинаров и конференций, обмена преподавательскими кадрами и развития студенческой мобильности. КГУ поддерживает устойчивые связи со многими зарубежными университетами и международными организациями.





Создание высокоэффективной системы профессионального образования и науки в соответствии с государственными и международными стандартами, подготовка высококвалифицированных кадров, поиск и нахождение качественно новых образовательных программ, отвечающих современным требованиям - все эти задачи определяют стратегию развития Костанайского государственного университета имени Ахмета Байтурсынова, который активно расширяет международные, научные связи с ведущими высшими учебными заведениями, научными центрами мирового сообщества: Германией, Францией, Турцией, Польшей, Литвой, Чехией, Италией и другими странами дальнего и ближнего зарубежья.

Рис.1- Двусторонние договоры и соглашения о международном научном и творческом сотрудничестве между вузами

Студенты и профессорско-преподавательский состав университета активно вовлечены в программы повышения квалификации, переподготовки и стажировки в зарубежных образовательных и научных

учреждениях на основе междууниверситетских соглашений о сотрудничестве с зарубежными партнерами, межгосударственных соглашений.

Одним из направлений международного сотрудничества является разработка и реализация совместных программ, направленных на предоставление студентам возможности обучения, преподавателям стажироваться в зарубежных вузах.

Международные договоры, заключенные университетом подразделяются на следующие категории:

- Договоры о сотрудничестве в рамках консорциума международной программы TEMPUS.
- Договоры о сотрудничестве в рамках консорциума международной программы ERASMUSMUNDUS.
- Двусторонние договоры и соглашения о международном научном и творческом сотрудничестве между вузами.
- Договоры о научно-техническом сотрудничестве в рамках реализации научных проектов МОН РК.

ТЕМПУС (Транс-Европейская программа мобильности для университетов) – одна из программ Европейского Союза, направленная на поддержку процессов модернизации высшего образования в странах-партнерах из Восточной Европы, Центральной Азии, Западных Балкан и Средиземноморья, главным образом, через реализацию проектов межвузовского сотрудничества.

КГУ имени А. Байтурсынова в сотрудничестве с вузами дальнего зарубежья, России и стран Центральной Азии подает ежегодно проектные заявки, направленные на решение актуальных проблем образования и развития региона. В настоящее время действуют 5 проектов.

В 2010-2013 активно реализовывался проект JEP 511172-DE-2010 «Разработка учебного плана на основе Болонских принципов образования, ведущих к реформированию обучения в области охраны окружающей среды» CIBELES (Геттингенский Университет, Германия) В ходе реализации данного проекта получены следующие результаты:

- Разработана совместная магистерская программа в области Охраны окружающей среды и управления качеством (партнерство - вузы Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана), получена лицензия по специальности [6M091100 - Геоэкология и управление природопользованием](#) и с 2012 года осуществляется обучение магистрантов по разработанной программе.

- Создана основа для академической мобильности обучающихся.

- Повышена квалифікація ППС по методології Болонського процесу, методики активного навчання, використання комп'ютерних технологій.
- Улучшено взаємодія з потенціальними роботодавцями в процесі розробки і оцінки магістерської програми.
- Заключено 6 двосторонніх уголок про співробітництво з вузами-партнерами, які сприяють академічній мобільності навчальних і ППС, веденню досліджень і публікації спільних праць ППС, посиленню магістерської програми і професійному розвитку ППС через запрошення зарубіжних учених.

Після офіційного завершення проекту кафедра продовжує міжнародну діяльність з партнерами проекту: ведення спільної з проф. Йозефом Мосей – (Варшавський університет природничих наук), роботи над написанням, виданням навчального посібника в області стійкого розвитку міських і сільських територій. В даний час зав. кафедрою екології. знаходиться на місячній стажировці в ВУЕН, (Польща.) Таким чином продовжується академічне і наукове співробітництво університетів після офіційного завершення проекту. 517170-TEMPUS-1-2011-1-DE-TEMPUS-JPCR *«Розробка і впровадження магістерської програми «Екологічний інжиніринг і стійке розвиток з використанням відновлюваних джерел енергії і біоотходів»*(Вісмарський університет прикладних наук, бізнесу, технологій і дизайну, Німеччина) Термін дії проекту 2011-2014 рр. В ході реалізації проекту отримані наступні результати:

- Розроблена спільна магістерська програма «Екологічний інжиніринг і стійке розвиток з використанням відновлюваних джерел енергії і біоотходів», для впровадження якої була отримана ліцензія по програмі [6M071800 - Електроенергетика](#).
- Створена основа для академічної мобільності навчальних.
- Закуплено, використовується обладнання по відновлюваним джерелам енергії.
- Навчання ППС, магістрантів в області відновлюваних джерел енергії і біоотходів експертами-партнерами по проекту – РТУ (Латвія) і ТТУ (Естонія).
- Підвищення кваліфікації ППС – стажировка в Німеччині.
- Стажировка магістрантів в РТУ (Латвія) і ТТУ (Естонія).

- Заключены 4 двусторонних партнерских соглашений.

Кроме запланированных результатов, проект дал старт научному партнерству с Рижским техническим университетом, работе по развитию академической мобильности и совместной образовательной программе с Казанским государственным техническим университетом им. Туполева.

*STUDIK 516802-TEMPUS-1-2011-1-KZ-TEMPUS-SMGR «Студенческое самоуправление и Демократическое Участие в Казахстане».* (Технический университет Дрездена, ) Срок реализации проекта 2011-2014гг. Результатом реализации проекта является развитие и укрепление студенческого самоуправления в казахстанских университетах. Проект расширяет знания о состоянии современного студенческого самоуправления в Казахстане и странах Евросоюза, что является необходимым пунктом для наведения мостов по передаче опыта ЕС и создания совершенной модели студенческого самоуправления. В ходе реализации проекта:

- Проведен сравнительный анализ студенческого самоуправления в Германии, Австрии и Казахстане.
- Приняли участие в тренинге по развитию студенческого самоуправления 2преподавателей (январь 2014) и студентов (май 2014)
- Организован тренинг для рабочей группы проекта. В мае этого же года был проведен подобный тренинг для студентов, задействованных в проекте.
- Проведены выборы студенческих деканов в октябре 2013г. На каждом факультете были образованы студенческие советы.
- Выделена оборудованная аудитория для офиса студенческого самоуправления, назначен студенческий администратор.
- Создан сайт студенческого самоуправления.
- Получено компьютерноеоборудование в комнату студенческого самоуправления.
- Проведена конференция для студентов костанайских вузов.

*530154-TEMPUS-1-2012-1-IT-TEMPUS-JPGR «Услуги по поддержке и развитию студентов».* ( Университет Л'Аквила, Италия)Результатом работы по проекту является организация в университете передовых и усовершенствованных услуг для студентов и выпускников в соответствии с примерами успешного европейского опыта, способных отвечать на вызовы глобализации. Эта задача решается посредством повышения потенциала человеческих ресурсов и развития инфраструктуры. Основные результаты проекта:

- Переход отдела регистрации, отдел студенческой документации и архива к работе по принципу «одного окна» на оказание ряда услуг по выдаче справок, транскриптов и других документов.
- Установлен Wi-Fi в корпусах университета.
- Создана телестудия «Жастар ТВ» с внутренней системой телевидения через корпоративную сеть.
- Создан новый корпоративный сайт университета.
- Обновлена АСУ «Электронный вуз – Учебный процесс».
- Активизирована роль Попечительских Советов и Ассоциации выпускников в образовательном процессе.
- Закуплено оборудование: персональные компьютеры, принтеры, МФУ, портативные сканеры, ноутбук, проектор, точки доступа Wi-Fi.

На сохранение культуры традиционных продуктов питания с соблюдением безопасности их производства и переработки и развитием предпринимательства и малого бизнеса направлен проект TRADPRO (SUPAGRO, Франция) *Разработка и внедрение магистерских программ по пищевой безопасности, производству и маркетингу Традиционных Продуктов питания в России и Казахстане (2013-2016)*. В рамках реализации проекта на сегодняшний день получены следующие результаты:

- Первая встреча управляющего комитета проведена в КГУ в мае 2014, где были повторно согласованы задачи и план реализации проекта.
- Обучение менеджеров Центров профессионального развития в SupAgro, (Монпелье, Франция).
- Ведется наполнение сайта проекта <http://www.supagro.fr/tradpro/>
- Проведено анкетирование, направленное на выявление существующего уровня взаимоотношений: «ППС университета-предприятия».
- Проведено обучение ППС вузов-участников в соответствии мероприятиями по плану-графику реализации проекта: 3.1 Обучение преподавателей составлению учебного плана и программы” и п 6.3: Обучение специалистов на основе электронного модуля”.
- Проведено онлайн обучение «Как правильно провести интервью с предприятием».

Результаты анкетирования ППС КГУ имени А.Байтурсынова показали, что для улучшения взаимоотношений с предприятиями важно осуществлять:

- подготовку студентов по целевому заказу;
- совместную разработку учебных программ;
- проведение большего количества встреч, семинаров с профессионалами;
- совместную исследовательскую, проектную деятельность;
- проведение занятий профессионалами для студентов, как в университете, так и на предприятиях;
- больше открытости и информированности;
- научные исследования с учетом потребностей профессионалов.

По итогам участия нашего университета в проектах мы отмечаем институциональное и национальное влияние проектов программы Темпус IV:

- повышение квалификации участников проектов;
  - более глубокое осознание и реализация принципов Болонского процесса;
  - развитие академического партнерства с вузами дальнего и ближнего зарубежья;
    - укрепление материальной базы университета;
  - развитие межкультурных связей между университетами;
  - развитие партнерства с предприятиями.

КГУ также стал собенефициаром проекта «Международный академический обмен Центральной Азии с ЕС» CASIA программы Эрасмус Мундус. Координатор проекта - Университет Вагенинген, Нидерланды. Вузы-партнеры из Австрии, Германии, Чешской Республики, Швеции, Испании, Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана и Казахстана. Цель проекта - создание устойчивого функционирования академического обмена между Центральной Азией и европейскими странами с целью создания центров передового опыта. В общей сложности в рамках этого проекта от вузов Центральной Азии запланировано участие 23 студентов, 35 магистрантов и 14 докторантов и научных сотрудников. Участники проекта должны будут внести свой вклад в реформу образовательных программ в университетах Центральной Азии, разработку и внедрение программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с Болонскими рекомендациями, разработку и внедрение систем обеспечения качества обучения в университетах Центральной Азии.

В КГУ имени А.Байтурсынова реализуются программы внешней, внутренней, горизонтальной и вертикальной академической

мобильности. Внешняя академическая мобильность координируется отделом международных связей, внутренняя академическая мобильность – отделом регистрации. В Болонском процессе различают два вида академической мобильности: «вертикальную» и «горизонтальную». Под вертикальной мобильностью подразумевают полное обучение студента на степень в принимающем вузе, под горизонтальной – обучение в принимающем вузе в течение ограниченного периода (семестра, учебного года). КГУ имени А. Байтурсынова работает над развитием всех видов академической мобильности.

Таким образом, международное сотрудничество с вузами, участие в проектах международных программ Темпус, Эрасмус Мундус, академическая мобильность являются неотъемлемой частью деятельности Костанайского государственного университета имени Ахмета Байтурсынова и важными элементами в обеспечении системы качества образования в соответствии с международными стандартами. Конференции, встречи международного уровня, поддержка со стороны ряда международных организаций имеют важное значение в обеспечении учебного процесса современными программами, отвечающими стандартам качества ведущих зарубежных университетов.

**Список литературы:** 1. Назарбаев Н. А. // Послание Президента Республики Казахстан — лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана стратегия «Казахстан — 2050», от 14.12. 2012. 2. [Закон](#) Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании». 3. Правила организации международного сотрудничества в области образования <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V070005106> <http://www.edu.gov.kz/index.php?id=293>

**Bibliography (transliterated):** 1. Nazarbaev N. A. // Poslanye Prezidenta Respublyky Kazakhstan — lydera natsyy N. A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana stratehiyya «Kazakhstan — 2050», ot 14.12. 2012. 2. Zakon Respublyky Kazakhstan ot 27 yuulya 2007 hoda «Ob obrazovanyu». 3. Pravyla orhanyzatsyy mezhdunarodnoho sotrudnychestva v oblasti obrazovaniya <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V070005106> <http://www.edu.gov.kz/index.php?id=293>

Ким Н.П., Кандалина Е.М.

## ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТА И ТЕНДЕНЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В данной статье рассматриваются проблемы организации международного сотрудничества с зарубежными вузами. Представлен опыт и тенденции международной деятельности Костанайского государственного

университета имени Ахмета Байтурсынова в рамках международных договоров и участия в проектах международных программ Темпус , ЭрасмусМундус.

*Ключевые слова:* международное сотрудничество, Болонский процесс, академическая мобильность, международные программы.

Kim N. P., Kandalina E. M.

### **THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY AND TRENDS OF INTERNATIONAL COOPERATION**

The article considers the challenges of international partnership with universities. The authors of the article describe the best practice and some trends of international activities of A.BaitursynovKostanay State University in the framework of bilateral agreement, participation in the international educational programmes Tempus, Erasmus Mundus.

*Key words:* international collaboration, the Bologna process, academic mobility, international programmes.

*Стаття надійшла до редакції 05.04.15*

**УДК 378.12:327**

*Мороз В.М., Мороз С.А.  
м. Харків, Україна*

### **ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ В КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ МЕХАНІЗМІВ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ**

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.**

Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, зміст якого було запропоновано Міністерством освіти і науки України до громадського обговорення [11], передбачає необхідність створення національної системи якості освіти та запровадження єдиної системи статистики і параметрів її вимірювання. Серед основних напрямів виконання цього завдання, законодавець визначає у тому числі і ті, зміст яких пов'язано з індикаторами якості освітніх послуг та її ефективності. Під якістю вищої освіти ми розуміємо «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [9]. У межах світової практики



класифікації систем індикаторів якості вищої освіти традиційно виокремлюють дві групи моделей, а саме:

– міжнародні моделі освітніх індикаторів: 1) розробник – Організація з економічного співробітництва та розвитку, фахівці якої запропонували досліджувати (вимірювати): контекст освіти; витрат, ресурсів та освітніх процесів; результатів освіти. Кожен з цих напрямів має власну підсистему індикаторів, які у своєї сукупності можуть бути використані для визначення рівня якості надання освітніх послуг; 2) розробник – Рада з освіти Європейського Союзу було проведено дослідження якості, фахівці якої розбудували власну систему оцінювання навколо таких індикаторів як: навчальні досягнення об'єктів освітньої діяльності; індикатори успіху; індикатори моніторингу освіти; індикатори ресурсів і структури [1]. Майже кожен з наведених вище індикаторів, у тому чи іншому прояву змісту свого предмету оцінювання, використовується у межах національної системи оцінювання якості освіти;

– національні моделі освітніх індикаторів (кожна з країн, як правило має власну систему оцінювання якості надання освітніх послуг).

Незалежно від використання методика оцінювання, зміст якої є похідним від моделі освітніх індикаторів, предметом оцінювання стає не лише кінцевий результат (рівень знань та їх відповідність визначеним стандартам), а у тому числі і використаний для цього ресурс. Отже, якість ресурсу може бути розглянута на рівні одного з індикаторів якості кінцевого продукту. Наприклад, методика класифікації ВНЗ, у межах найбільш авторитетного національного рейтингу «Топ-200 Україна», серед індикаторів оцінювання, визначає у тому числі і оцінку якості науково-педагогічного потенціалу ВНЗ (індекс якості науково-педагогічного потенціалу –  $I_{np}$  або  $IF_j$ ), тобто потенціал суб'єкту освітньої діяльності позиціонує на рівні одного з найважливіших індикаторів якості вищої освіти. Крім того, питома вага  $I_{np}$ , у інтегративному індексі рейтингового оцінювання ВНЗ може дорівнювати 50%, що свідчить про її визначальну значущість відповідного показника. Залишаючи поза увагою той факт, що рейтинг «Топ-200 Україна» не є офіційним, адже ухвалення національних індикаторів якості освіти та її ефективності сьогодні лише розглядається на рівні пріоритетного напрямку діяльності МОН у 2015 році, приймемо показник якості науково-педагогічного складу у вигляді базового.

**Аналіз останніх наукових публікацій та виділення невирішених питань, яким присвячена стаття.** Проблематика розвитку кадрового

потенціалу в контексті забезпечення підготовки спеціалістів та удосконалення механізмів державного управління освітою, як елементу теоретико-методологічної основи кадрової політики, знайшла своє відображення у дослідженнях А.В. Власюка, В.Г. Гамаюнова, Г.А. Дмитренка, С.М. Домбровської, О.В. Дубровки, С.А. Калашникової, С.В. Майбороди, Л.П. Полякової, В.М. Огаренко, В.В. Остапчука багатьох та інших вчених. Разом з тим, не дивлячись на досить високий рівень наукового опрацювання відповідної проблематики, питання вдосконалення механізмів міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти залишаються відкритими для подальших наукових розробок. Серед найбільш цікавих напрямів порушеної вище проблематики, як в контексті розбудови теоретико-методологічного підґрунтя щодо формування системи якості науково-педагогічного потенціалу, так і з огляду на практичну значущість результатів відповідного напрямку дослідницької роботи, є визначення можливостей використання потенціалів міжнародного співробітництва для підвищення рівня розвитку трудового потенціалу ВНЗ України.

**Формулювання цілей статті (постановка завдань).** З'ясувати перспективи використання міжнародного співробітництва для підвищення якості вищої освіти та потенціалів учасників освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Підґрунтям для написання цієї статті стала норма згаданого вище Проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років щодо необхідності «запровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів – 15% до 2020 року, 30% до 2025 року освітніх програм, в реалізації яких беруть участь іноземні викладачі з країн ЄС та ОЕСР». На нашу думку, питання участі іноземних викладачів у межах національної системи вищої освіти не повинно зводитись виключно до питань забезпечення окремих освітніх програм відповідною категорією професорсько-викладацького складу, адже залучення авторитетних науково-педагогічних працівників з іноземних університетів не може прив'язуватись до того факту чи приймають участь іноземні викладачі у тій чи іншій освітній програмі. Скоріше за все ми повинні вести мову про те, що кожна з освітніх програм, які реалізуються у межах системи вищої школи, повинна бути забезпечена іноземними викладачами. З огляду на обмеженість обсягу цієї публікації, ми змушені абстрагуватись від проблематики відбору

іноземних викладачів для участі у освітньому процесі вітчизняних ВНЗ, хоча цей напрям є надзвичайно цікавим та актуальним для організації наукового пошуку, та зосередитись лише на тих питаннях, які безпосередньо пов'язані з впливом відповідних фахівців на рівень розвитку трудового потенціалу учасників освітнього процесу.

Цікавим, в контексті використання практики залучення до навчального процесу професорсько-викладацького складу з інших країн є досвід Українського Католицького Університету (Україна), адміністрація якого забезпечує підтримання балансу між штатними та запрошеними викладачами на порівняно високому рівні. Наприклад, штат університету складається з 105 викладачів, в той час як кількість запрошених викладачів, переважно з університетів Західної Європи, Австралії, США й Канади, дорівнює 40, тобто приблизно на трьох штатних викладачів університету припадає один гостьовий професор [12]. Таке співвідношення є виключенням не лише для організації навчального процесу у національних ВНЗ, а і для практики функціонування світового ринку освітніх послуг. Наприклад, Федеральна державна бюджетна освітня установа вищої професійної освіти «Національний дослідний університет "Московський енергетичний інститут"» використовує трудовий потенціал професорсько-викладацького складу з університетів Німеччини, Словаччини, В'єтнаму, Чехії тощо (загальна кількість запрошених викладачів – 12) [8]. Московська школа управління «Сколково» залучає до навчального процесу викладачів з Австрії, Великобританії, Іспанії, Канади, Китаю, Німеччини, США, Франції тощо (загальна кількість запрошених викладачів – 27) [7]. Федеральна державна освітня бюджетна установа вищої професійної освіти «Фінансовий університет при Уряді Російської Федерації» у межах програми «Запрошені професора» використовує досвід науково-педагогічних працівників з США, Німеччини, Іспанії, Італії, Чехії, Швейцарії тощо (загальна кількість запрошених викладачів – 18) [10]. У Приватному вищому навчальному закладі «Міжнародний інститут менеджменту (МІМ-Київ)» викладають професори з Бельгії, США, Нідерландів, Швейцарії тощо (загальна кількість запрошених викладачів – 10) [2]. Економічний університет ім. Турара Рискулова (Казахстан) залучає до організації та проведення навчального процесу професорсько-викладацький склад з США, Російської Федерації, Угорщини та інших країн (загальна кількість запрошених викладачів – 39) [3].

Вище наведені ВНЗ різняться за місцем свого територіального знаходження, структурою, фінансовими можливостями, кількістю студентів тощо, але не змінною залишається їх пропозиція щодо надання освітніх послуг які мають міжнародний вимір. Для порівняння, у ВНЗ, які є лідерами міжнародних рейтингів якості освіти, майже половина від штатного складу професорсько-викладацького складу є представниками іноземних ВНЗ. В контексті порушеного питання слід звернути увагу на досвід окремих країн близького зарубіжжя щодо залучення до освітнього процесу іноземних викладачів та створення сприятливих умов для їх перебування в країні. Наприклад, ще у 2012 році міністр освіти і науки Латвії Р. Кіліс презентував громадськості ініціативу про збільшення частки викладачів міжнародного рівня у латвійських ВНЗ до 5% [4]. Росія, у свою чергу, розглядає можливість залучення до освітнього процесу, принаймні в університетах які мають статус дослідної установи та федеральних ВНЗ, іноземних викладачів на рівні 10% від штатної кількості професорсько-викладацького складу [13]. Крім того, інституціональне середовище РФ передбачає можливість використання спрощеної процедури працевлаштування іноземних викладачів, тобто представники міжнародної наукової спільноти, незалежно від мети в'їзду на територію РФ, можуть бути залучені до науково-педагогічної діяльності без додаткових дозволів, лише на підставі запрошення освітньої установи [5]. Слід звернути увагу, що в Республіці Казахстан діє схожа за змістом норма, відповідно до якої процедура надання дозволу на роботу не поширюється на професорсько-викладацький склад ВНЗ, яким відповідно до встановленого законодавством Республіки Казахстан порядку було надано особливий статус [6]. Цілком очевидно, що спрощення процедури легалізації трудової діяльності для осіб які займаються науково-педагогічною діяльністю, у поєднанні з сприятливими умовами праці та гідним рівнем матеріальної винагороди, сприятиме залученню до національної системи вищої освіти іноземних викладачів. Слід визнати, що представник іноземної наукової спільноти, є не лише носієм академічних знань, унікальної інформації та оригінальних думок, а у тому числі й методології викладання та організації наукових досліджень. Крім того, для технічних ВНЗ, де більшість з спеціальностей пов'язана з практикою технічної діяльності, іноземний викладач є перш за все джерелом досвіду виробничої діяльності та практики використання технологій. Залучення професорсько-викладацького складу з зарубіжних освітніх та наукових установ до участі в освітньому

процесі вітчизняних ВНЗ не повинно обмежуватись викладанням лише фундаментальних (базових) курсів, хоча безумовно, цей напрям співробітництва з іноземними викладачами є найбільш бажаним. На нашу думку, серед ймовірних напрямів можливого співробітництва можуть бути у тому числі і окремі курси (лекції) за однією з факультативних дисциплін або тренінги. Таке використання трудового потенціалу іноземних викладачів дозволить основним учасникам навчального процесу не лише отримувати нові знання від носіїв традицій кращих наукових шкіл світу, а і набути досвід міжкультурних комунікацій.

Таким чином, залучення до участі у освітньому процесі вітчизняних ВНЗ представників міжнародної наукової спільноти сприятиме, з одного боку, підвищенню якості національної вищої освіти, а з іншого – розвитку трудового потенціалу науково-педагогічних працівників. В контексті другого напрямку, слід звернути увагу, що залучення до навчально-методичної та науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу із зарубіжних ВНЗ, адміністрація приймаючого ВНЗ не лише посилює, хоча і у короткостроковій перспективі, трудовий потенціал приймаючого навчального закладу, а і створює умови для порівняння рівня та результатів академічної роботи штатного професорсько-викладацького складу з відповідним рівнем гостьового викладача. Причому таке порівняння може бути здійснено як на формальній (адміністрацією ВНЗ) так і на неформальній (безпосередньо самим штатним співробітником) основі. У якості критеріїв такого порівняння можуть бути обрані, наприклад: відгуки об'єктів навчального процесу; публікаційна та науково-дослідна активність викладача; участь у науково-комунікативних заходах; кількість отриманих грантів; досвід практичної діяльності в контексті змісту навчальних дисциплін які викладаються тощо. Слід звернути увагу, що практика кадрового менеджменту довела переваги залучення до організації професіоналів із зовнішнього ринку праці. Таке залучення персоналу може відбуватись як на умовах включення або без включення в штат організації. В контексті предмету нашої уваги, саме останній напрям може бути розглянуто у якості механізму залучення гостьових викладачів до навчального процесу відповідного ВНЗ. У науковій літературі відповідний механізм досить часто розглядається у межах так званого аутсорсингу персоналу, який у країнах із сталим рівнем розвитку суспільно-ринкових інституцій, «є невід'ємним інструментом підвищення ефективності роботи підприємства та підвищення його

конкурентоспроможності на ринку» [14, с. 103]. Безумовно, існує небезпека, що адаптація гостьового викладача може зайняти певний час, хоча як правило, особи які приймають участь у академічних обмінах є досить комунікабельними та відкритими до міжкультурного діалогу, а відповідно процес узгодження ціннісних орієнтацій запрошеного викладача з організаційною культурою приймаючого ВНЗ не суттєво віді́ється на якості навчального процесу. Таким чином, використання досвіду науково-педагогічної діяльності іноземних викладачів у межах вітчизняної системи вищої освіти, обумовить підвищення конкурентоспроможності як учасників освітнього процесу так і навчального закладу в цілому. Конкурентне середовище, яке обумовлює активізацію процесів саморозвитку суб'єктів навчального процесу за рахунок постійно діючої системи як об'єктивного так і суб'єктивного оцінювання власного трудового потенціалу, може бути розглянуто у вигляді одного з елементів механізму державного управління якістю освітньої послуги.

#### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок.**

Приймаючи до уваги вище наведене можемо сформулювати такі основні висновки.

По-перше, залучення до науково-педагогічної діяльності представників міжнародної наукової спільноти (представників професорсько-викладацького складу іноземних ВНЗ) сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності як окремих суб'єктів відповідного процесу, так і самих ВНЗ. Обмін досвідом професійної діяльності саме під час викладання окремих модулів навчальних дисциплін є потужним каталізатором для саморозвитку особистості суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу. Результатом такого розвитку стає формування принципово нового запиту суспільства щодо якості вищої освіти, що у свою чергу, обумовлює неминуче підвищення рівня якості освітніх послуг.

По-друге, вважаємо за необхідне ініціювати дискусію (обмін думками) навколо питання щодо встановлення норми, принаймні для тих з вітчизняних ВНЗ, які мають статус науково-дослідної установи або національний статус, щодо частки іноземних викладачів по відношенню до загальної кількості науково-педагогічних працівників. На сучасному рівні розвитку вітчизняної системи вищої освіти та з прийняттям до уваги існуючих реалій її функціонування, на наше переконання, частка іноземних викладачів повинна бути забезпечена принаймні на рівні 2%. Хоча цілком

очевидно, що для розвитку систем частка іноземних викладачів повинна перевищувати 5%. Безумовно, кожен з університетів, в контексті своєї автономності, повинен самостійно примати рішення щодо кількості та якості запланованого до залучення із закордону професорсько-викладацького складу, але держава, використовуючи важелі інформаційного, нормативно-правового та мотиваційно-стимулюючого механізмів державного управління повинна забезпечити ефективне функціонування відповідної практики. Формування інституціонального середовища, у межах якого залучення іноземних викладачів до участі у науково-дослідній роботі вітчизняних ВНЗ буде необтяжливим та результативним, може бути розглянуто як один з перспективних напрямів державно-управлінського впливу на якість вищої освіти.

По-третє, підвищення частки іноземних викладачів, як у межах вітчизняної системи вищої освіти в цілому, так і у межах окремого ВНЗ безпосередньо, на наше переконання, забезпечить, з одного боку, підвищення якості освітнянської послуги (короткострокова перспектива), а з іншого – сприятиме забезпеченню «всіх сфер життєдіяльності держави кваліфікованими кадрами, необхідними для реалізації національних інтересів у контексті розвитку України як демократичної, соціальної держави з розвинутою ринковою економікою» [15] (довгострокова перспектива).

Серед перспективних напрямів в організації наукових досліджень щодо порушеної проблематики, слід звернути увагу перш за все на ті питання, зміст яких пов'язано з розбудовою інституціонального підґрунтя щодо залучення до науково-педагогічної діяльності у межах вітчизняної системи вищої освіти професорсько-викладацького складу із-за кордону. Крім того, заслуговують на увагу принципи та критерії відбору іноземних викладачів (система критеріїв оцінювання кандидатів), а також питання ефективності використання їх трудових можливостей.

**Список літератури:** 1. Байназарова О.О. Моніторинг та оцінювання якості освіти : метод. посіб. / Байназарова О.О., Ракчєєва В. В. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 58 с. 2. Викладачі та адміністратори [електронний ресурс] / Спільнота // Міжнародний інститут менеджменту – Режим доступу: <http://www.mim.kiev.ua/community/professors/> 3. Зарубежные преподаватели в КазЭУ [електронний ресурс] / Международная деятельность: зарубежные преподаватели //

Экономический университет ім. Турапа Рыскулова. – Режим доступа: <http://kazeu.kz/ru/page/zarubezhnye-prepodavатели-v-kazeu> 4. Министр образования латвии выступает за рост качества и интернализацию программ вузов [электронный ресурс] / Латвия: образование и наука: 07.11.2012 // Деловые статьи и интернет-сервисы. – Режим доступа: <http://polpred.com/news/?cnt=85&sector=18&page=4> 5. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации [электронный ресурс] / Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 115 ФЗ // Государственная Дума. – Режим доступа: <http://www.fms.gov.ru/documentation/860/details/45720/> 6. Правила и условия выдачи разрешений иностранному работнику на трудоустройство и работодателям на привлечение иностранной рабочей силы [электронный ресурс] / Постановление Правительства Республики Казахстан от 13.01.2012 г. № 45 // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000045#z38> 7. Приглашенные преподаватели [электронный ресурс] / Профессорский состав // Московская школа управления Сколково – Режим доступа: <http://www.skolkovo.ru/public/faculty/visiting-faculty/> 8. Приглашенные профессора [электронный ресурс] / Об университете: факты и цифры // Московский энергетический институт – Режим доступа: <http://mpei.ru/AboutUniverse/Facts/HallOfFame/Pages/proff.aspx> 9. Про вищу освіту / Закон України від 01.07.2014 року № 1556-VII // Офіційний вісник України. – 2014. – №63. – Ст. 1728. 10. Программа «Приглашенные профессора» [электронный ресурс] / Отдел международной академической мобильности // Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации – Режим доступа: <http://www.fa.ru/dep/international/structure/omod/Pages/prof.aspx> 11. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [электронный ресурс] / МОН пропонує на громадське обговорення проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років: повідомлення від 30.10.2014 р. // Міністерством освіти і науки України. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv> 12. Професорський склад [электронный ресурс] / Про нас // Український Католицький Університет – Режим доступа: <http://ucu.edu.ua/about/> 13. Прямилова Я. Нам нужно 6000 иностранных



преподавателей [электронный ресурс] / Я. Прямилова, К. Бритцова // Труд: общественно политическое издание. – 2011. – №35. – Режим доступа: [http://www.trud.ru/article/01-03-2011/259375\\_novyj\\_zakon\\_osvezhit\\_rossijskoe\\_obrazovanie\\_pritokom\\_zarubezhnyx\\_spetsialistov.html](http://www.trud.ru/article/01-03-2011/259375_novyj_zakon_osvezhit_rossijskoe_obrazovanie_pritokom_zarubezhnyx_spetsialistov.html) 14. Солом'янюк П.Г. Світова практика застосування аутсорсингу персоналу / П.Г. Солом'янюк, М.М. Міщишина // Вісник Хмельницького національного університету. – 2011. – № 6, Т. 1. – С. 103–106. 15. Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 роки / Указ Президента України №45/2012 від 01.02. 2012 року // Офіційний вісник України. – 2012. – №10. – С. 44.

**Bibliography (transliterated):** 1. Bajnazarova O.O. Monitoring ta ocinjuvannja jakosti osviti : metod. posib. / Bajnazarova O.O., Rakcheeva V. V. – Н. : HNU im. V. N. Karazina, 2009. – 58 s. 2. Vikladachi ta administratori [jelektronnyj resurs] / Spil'nota // Mizhnarodnij institut menedzhmentu – Rezhim dostupa: <http://www.mim.kiev.ua/community/professors/> 3. Zarubezhnye prepodavатели v KazJeU [jelektronnyj resurs] / Mezhdunarodnaja dejatel'nost': zarubezhnye prepodavатели // Jekonomicheskij universitet im. Turara Ryskulova. – Rezhim dostupa: <http://kazeu.kz/ru/page/zarubezhnye-prepodavатели-v-kazeu> 4. Ministr obrazovanija latvii vystupaet za rost kachestva i internalizaciju programm vuzov [jelektronnyj resurs] / Latvija: obrazovanie i nauka: 07.11.2012 // Delovye stat'i i internet-servisy. – Rezhim dostupa: <http://polpred.com/news/?cnt=85&sector=18&page=4> 5. O pravovom polozhenii inostrannyh grazhdan v Rossijskoj Federacii [jelektronnyj resurs] / Federal'nyj zakon ot 25.07.2002 g. № 115 FZ // Gosudarstvennaja Duma. – Rezhim dostupa: <http://www.fms.gov.ru/documentation/860/details/45720/> 6. Pravila i uslovija vy-dachi razreshenij inostrannomu rabotniku na trudoustrojstvo i rabotodatel'jam na privlechenie inostrannoju rabocheju silu [jelektronnyj resurs] / Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 13.01.2012 g. № 45 // Informacionno-pravovaja sistema normativnyh pravovyh aktov Respubliki Kazahstan – Rezhim dostupa: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000045#z38> 7. Priglasennye prepodavатели [jelektronnyj resurs] / Professorskij sostav // Moskovskaja shkola upravlenija Skolkovo – Rezhim dostupa: <http://www.skolkovo.ru/public/faculty/visiting-faculty/> 8. Priglasennye professora [jelektronnyj resurs] / Ob universitete: fakty i cifry // Moskovskij jenergeticheskij institut – Rezhim dostupa: <http://mpei.ru/AboutUniverse/Facts/HallOfFame/Pages/proff.aspx> 9. Pro vishhu osvitu / Zakon Ukraїni vid 01.07.2014 roku № 1556-VII // Oficijnij visnik Ukraїni. – 2014. – №63. – St. 1728. 10. Programma «Priglasennye profesora»

[jelektronnyj resurs] / Otdel mezhdunarodnoj akademicheskoy mobil'nosti // Fiansovyy universitet pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii – Rezhim dostupa: <http://www.fa.ru/dep/international/structure/omod/Pages/prof.aspx> 11. Proekt Koncepcii rozvitku osviti Ukraïni na period 2015–2025 rokov [elektronnij resurs] / MON proponue na gromads'ke obgovorennja proekt Koncepcii rozvitku osviti Ukraïni na period 2015–2025 rokov: povidomlennja vid 30.10.2014 r. // Ministerstvom osviti i nauki Ukraïni. – Rezhim dostupu: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennja-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv> 12. Profesors'kij sklad [jelektronnyj resurs] / Pro nas // Ukraïns'kij Katolic'kij Universitet – Rezhim dostupa: <http://ucu.edu.ua/about/>

13. Prjamilova Ja. Nam nuzhno 6000 inostrannyh prepodavatelej [jelektronnyj resurs] / Ja. Prjamilova, K. Britcova // Trud: obshhestvenno politicheskoe izdanie. – 2011. – №35. – Rezhim dostupa: [http://www.trud.ru/article/01-03-011/259375\\_novyy\\_zakon\\_osvezhit\\_rossijskoe\\_obrazovanie\\_pritokom\\_zarubezhnyx\\_spetsialistov.html](http://www.trud.ru/article/01-03-011/259375_novyy_zakon_osvezhit_rossijskoe_obrazovanie_pritokom_zarubezhnyx_spetsialistov.html) 14. Solom'janjuk P.G. Svitova praktika zastosuvannja autorsingu personalu / P.G. Solom'janjuk, M.M. Mishhishina // Visnik Hmel'nic'kogo nacional'nogo universitetu. – 2011. – № 6, T. 1. – S. 103–106. 15. Strategija derzhavnoi kadrovoi politiki na 2012–2020 roki / Ukaz Prezidenta Ukraïni №45/2012 vid 01.02. 2012 roku // Oficijnij visnik Ukraïni. – 2012. – №10. – S. 44.

Мороз В.М., Мороз С.А.

### **ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ В КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ МЕХАНІЗМІВ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ**

Стаття присвячена дослідженню практики та перспектив використання міжнародного співробітництва для підвищення якості вищої освіти та потенціалів учасників освітнього процесу. Здійснена спроба узагальнення практики залучення до вітчизняної системи вищої освіти науково-педагогічного складу із-за кордону та дослідження перспектив впливу їх участі в освітній діяльності університету на рівень його трудового потенціалу. Крім того, стаття містить висновки та узагальнення щодо необхідності підвищення частки іноземних викладачів у вітчизняному освітньому середовищі.

*Ключові слова:* трудовий потенціал ВНЗ; науково-педагогічний склад; іноземні викладачі; якісь освіти; учасники освітнього процесу; обмін професійним досвідом.

Мороз В.М., Мороз С.А.

### **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ СОДЕРЖАНИЯ МЕХАНИЗМОВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

Статья посвящена исследованию практики и перспектив использования международного сотрудничества для повышения качества высшего образования и потенциалов участников образовательного процесса. Осуществлена попытка обобщения практики вовлечения в отечественную систему высшего образования научно-педагогического состава из-за границы и исследования перспектив влияния его участия в образовательной деятельности университета на уровень трудового потенциала. Кроме того, статья содержит выводы и обобщения относительно необходимости повышения доли иностранных преподавателей в отечественной образовательной среде.

*Ключевые слова:* трудовой потенциал вуза; научно-педагогический состав; иностранные преподаватели; качество образования; участники образовательного процесса; обмен профессиональным опытом.

Moroz V.M., Moroz S.A.

### **IMPROVING THE QUALITY OF LABOUR POTENTIAL OF NATIONAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF KEEPING THE MECHANISMS OF INTERNATIONAL COOPERATION**

The article is dedicated to researching the practice and perspectives of using international cooperation in order to improve the quality of higher education and potentials of the participants in the educational process. There was made an attempt to generalize the practice of including scientific and teaching staff from abroad to domestic higher education and study the impact of the prospects

of its participation in the educational activities of the university to the level of labor potential. In addition, the article contains the conclusions and generalizations about the need to increase the share of foreign teachers in the national educational environment.

*Keywords:* labor potential of the university; scientific and teaching staff; foreign teachers; quality of education; participants in the educational process; exchange of professional experience.

*Стаття надійшла до редакції 3.03.2015*

**УДК 378:37.03:316.42**

Чабала О.

## **ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Актуальність дослідження** обумовлена тим, що глобалізація в сучасних умовах ототожнюється в якості домінуючої парадигми, тенденції, процесу загальнопланетарного розвитку. Важливе значення мають глобальні зрушення в сучасній освітній парадигмі та освітньому процесі у зв'язку з глобалізованими тенденціями в світі.

З огляду на процесність глобалізації (процеси, які ототожнюються з нею), не втратило актуальності поняття інтернаціоналізації. Поняття глобалізації, в контексті освіти, досить часто має відмінне значення від загальноприйнятого визначення в економічній, політичній та культурній сферах. Попри значну кількість досліджень присвячених інтернаціоналізації та глобалізації, все ж можна говорити про недостатню розробленість, подекуди фрагментарність та інколи тенденційність висвітлення проблематики освітнього виміру інтернаціоналізації та глобалізації в контексті розвитку та трансформацій сучасної системи освіти у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Освітнім аспектам глобалізації та інтернаціоналізації присвячені дослідження таких українських дослідників: В. Андрущенко, В. Журавський, В. Огнев'юк, Б. Кремень та інші; закордонних науковців: Ф.

Альтбах, А. Арменголь, Б. Брок-Утне, Б. Вачтер, Дж. Вос, Р. Гарвей, Г. Де Віт, Г. Драйден, М. Квайек, Х. Колан, Р. Морров, Дж. Найт, Б. Нортвейт, С. Рейхерт, П. Скотт, У. Тейчлер, К. Торрес, Дж. Уррі, В. Чан; російських: І. Ільїнський, А. Ліферов, Н. Рібаков А. Урсул, Ю. Яковець та інші.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасних умовах відбуваються революційні процеси не тільки в економічній, політичній та соціальній площині, але й освітній. Не можна не погодитися з П. Скоттом в тому, що в даному зв'язку відбуваються фактично три революції: в науковій, суспільній та освітній (вищі навчальні заклади - університети) сферах [1, 190]. Неабиякий вплив має поява сфери виробництва знань (knowledge production), що об'єднує царину науки, досліджень та освіти. Крім того, як наголошує низка дослідників (М. Фазерстоун, К. Венн [2], П. Скотт [3] та ін.), кардинальні зміни сучасності виокремили нові чинники сучасних трансформаційних змін, серед яких глобалізація, віртуалізація, масовізація, інтернаціоналізація (транснаціоналізація), які спричинили глибинні та неминучі суспільні зміни. Ключовими серед них можна вважати інтернаціоналізацію (європеїзацію: М. Кваск) та глобалізацію.

З огляду на те, що глобалізація впливає на державу, сприяючи до певної міри ерозії та трансформації її структур, відповідний процес не може обминути й навчальні заклади, особливо це стосується вищої освіти. Саме університети мають доволі значний зв'язок з державою, яка через політику в сфері вищої освіти впливає на освітні інституції. Тому, прийняті рішення на глобальному, європейському чи міжнародному рівнях неодмінно знаходять своє відображення на рівні університетів і їх діяльності. Одним з прикладів можна вважати Болонський процес [4, 27-28].

### ***Поняття глобалізації в освітній сфері***

Безпідставною можна вважати суперечку з П. Скоттом в тому, що глобалізація - це фундаментальна зміна світового порядку, коли національні кордони втрачають своє значення завдяки трансгресивним тенденціям в галузі високих технологій і масової культури. Це поняття нерозривно пов'язане з появою освіченого суспільства та зі зростанням занепокоєності проблемами навколишнього середовища, що не можуть більше вирішуватися на національному рівні; воно так само пов'язане з появою транснаціональних потоків робочої сили й капіталу, економічних проблем тощо. При цьому глобалізацію можна вважати одним з найбільш фундаментальних викликів, з якими вперше за весь час існування змушені

зіштовхуватися освітні заклади та система освіти загалом. Відповідно, саме глобалізація впливає на перспективи розвитку освіти та її адаптацію до умов глобалізованого світу [5, 83].

Важливими чинниками та наслідками глобалізації можна вважати процеси комерціалізації, маркетизації (marketisation) та масифікації вищої освіти, що фактично сприяли зміні сутності міжнародного освітнього співробітництва між університетами та іншими навчальними закладами. Набули значущості співпраця та кооперація освітніх установ, які викликані, серед інших причин, важливістю їх конкурентоспроможності. При цьому масифікація та маркетизація в освітній сфері, в свою чергу, сприяли посиленню конкуренції між освітніми установами. Саме глобалізація в даному зв'язку сприяє все більшій кількості стратегічних союзів, ускладненню їх структури та рівня взаємодії, виходячи за межі національних кордонів [6]. Крім того, глобалізація в освітній сфері, це так званий стан «нової геополітики» (Дж Садлак), тобто ситуації, коли контроль над територією втрачає своє значення, а на передній план виходить спроможність створювати та використовувати знання, новітні технології та людські ресурси [7, 100].

Глобалізацію в освітній сфері можна уявити в якості поєднання трьох аспектів: економічних, політичних та культурних [8]. Економічні аспекти глобалізації виявляються в підвищенні значення рівня освіченості та конкурентності. Посилюється актуальність концепції безперервної освіти з огляду на те, що економічні інституції відчують потребу в працівниках, спроможних навчатися протягом всього життя (з періодичним підвищенням кваліфікації), повертаючись час від часу в освітню систему, тим самим збільшуючи власну конкурентоспроможність на ринку праці. Політичні аспекти накладають свій відбиток на державну політику, в тому числі в освітній сфері, що відображається у різноманітних інтеграційних процесах, посиленні впливу транснаціональних організацій та транснаціональних зв'язків, а також створенні наднаціональних міждержавних, міжурядових та неурядових організацій. Урядам певних держав доводиться стикатися з ситуацією, коли вони змушені враховувати певні обмеження щодо внутрішньої політики в освітній сфері. Культурні аспекти, на відміну від політичних та економічних, мають значно більший вплив на освітню політику, діяльність і установи. Вони виявляються в полікультурності, мультикультурності та плюралізмі. Спільно передбачають можливість співіснування в межах одного суспільства різних соціальних

груп, попри існуючі культурні розходження. Завдання освіти полягає в протидії ворожнечі та конфліктам на етнічному та міжрасовому ґрунті, сприянню збереженню самобутності національних культур, використовуючи категорію загальнопланетарної (всесвітньої) культури.

С. Рейшерт та Б. Ваштер виокремлюють п'ять трендів у вищій освіті завдячуючи глобалізації [9, 8-9]: 1) студентська мобільність, що є однією з домінуючих форм міжнародного співробітництва; 2) мобільність викладацького складу та спільний розвиток навчальних програм, передбачаючи комунікацію та обмін між освітніми установами, забезпечуючи обопільну співпрацю, зокрема, на рівні глобального ринку освітніх послуг тощо; 3) багатосторонні форми співробітництва, які стали реальністю завдяки інформаційним технологіям, сприяючи комунікації та обміну інформацією без кордонів; протидіють серед іншого і комунікаційним викликам; 4) обмін досягненнями (досвідом) в сфері управління якістю освіти та ефективне використання наявних фондів в умовах обмеженого фінансування й державного впливу на освітній процес; якість стає центральним аспектом співробітництва, чинником посилення контактів та обміну досягненнями, підвищуючи як селективний, так і практичний досвід установ у відповідній сфері; 5) посилення інформаційних комунікацій та ділових контактів між зорієнтованими на бізнес та прибуток освітніх структур, що спільно намагаються завоювати світових ринок освітніх продуктів та послуг.

В зв'язку з глобалізацією освіти виникає необхідність створення різноманітних механізмів якщо не керування, то принаймні часткового її контролювання. Адже глобалізація спрямована на освітню систему й діє на різних рівнях. В даному зв'язку виникає необхідність вироблення нової політики в галузі освіти, модернізації та реорганізації існуючих університетів, а також введення змін у навчальному процесі. Неможливо без вагомих трансформацій в освітній сфері пристосуватися до глобальних змін [8].

### ***Поняття інтернаціоналізації в освітній сфері***

Як стверджує Дж. Найт, під інтернаціоналізацією варто розуміти процес інтеграції, що відбувається на інтернаціональному/міжкультурному рівнях освітніх інституцій і стосується процесів навчання, дослідження та послуг [10, 21]. Як наголошує дослідниця, цей процес більшою мірою торкається сфери вищої освіти на національному, секторальному й інституціональному рівнях, а тому, в межах відповідного процесу, цілі,

функції та організація надання освітніх послуг досягають міжнародного виміру. Відповідний термін охоплює такі поняття транснаціональної (transnational education), прикордонної (borderless education) та між- (крос-) кордонної (cross-border education) освіти [11].

В даному зв'язку найбільш адекватним визначенням інтернаціоналізації освіти є те, що вона, за свідченням П. Скотта, передбачає вільний академічний обмін викладачами і студентами між навчальними закладами різних держав, а також створення єдиних спеціальних навчальних програм, які можна віднести до характеристик міжнародної освітньої системи тощо. За свідченням дослідника інтернаціоналізація припускає існування світу, що складається з національних держав, відповідно до чого складаються чіткі геополітичні кордони, через які традиційна діяльність в напрямку інтернаціоналізації освіти (набір і переміщення студентів, обмін персоналом, співробітництво університетів, спільна дослідницька робота) може не тільки обговорюватися та дискутуватися, але й фактично здійснюватися.

Варто наголосити на тому, що ідея інтернаціоналізації освіти зазнала значних змін, починаючи з початкового етапу розвитку європейських університетів в епоху Середньовіччя та Відродження. Дж. Найт і Г. де Віт виокремлюють три етапи інтернаціоналізації освіти [12, 206-207]. Перший етап (Середньовіччя та доба Відродження) – поступове зростання мобільності слухачів та викладачів, завдячуючи латинській мові, якою ведеться викладання в більшості тогочасних університетів; останнє забезпечує вільний доступ до навчання незважаючи на місце освіти.

Другий етап (між XVIII століттям і Другою світовою війною) - відбувається вплив освітніх систем держав – домініонів на розвиток освітніх закладів та їх систему освіти в колоніях. Ознаками тогочасного етапу інтернаціоналізації стає: обмін науковими знаннями, в тому числі, завдяки міжнародним науково-практичним конференціям та семінарам; ще більше зростання міжнародної мобільності студентів, які прагнуть одержати освіту за межами власної держави.

Третій етап процесу інтернаціоналізації (після другої світової війни і до розпаду СРСР) зазнав впливу епохи «холодної війни». СРСР, маючи міцні позиції в країнах Східної й Центральної Європи, активізував процес інтернаціоналізації освіти в державах третього світу. Натомість Західні держави після розпаду колоніальної системи були змушені вдаватися до



реформ - провідним університетам довелося перебудовувати свої навчальні плани й програми аби вони відповідали вимогам студентів з колишніх колоній, які почали активно одержувати освіту в розвинених країнах. ЄС наприкінці 1980-х р. ухвалює рішення щодо створення сприятливих умов для мобільності студентів і викладачів ВНЗ у своїх країнах. Можна погодитися з дослідниками в тому, що саме починаючи з відповідного періоду відбувається активізація процесу інтернаціоналізації освіти на національному, секторальному й інституціональному рівнях та розширення освітніх зв'язків.

За свідченням Дж. Найт, вивчення літератури з інтернаціоналізації освіти як європейського, так і загальносвітового характеру (особливо американського) показує, що протягом багатьох років після другої світової війни ця концепція розумілася й застосовувалася по-різному. Концепція «інтернаціоналізації» має різні історичні передумови. Відповідно, розуміння цього поняття змінювалася в залежності від його основних причин і стимулів до безпосередніх напрямків діяльності (дій). Важливий вплив мали політичні та економічні розходження, які виникали в умовах цього процесу. Відповідно інтернаціоналізація постала у вигляді складного процесу впливу на навчальні заклади у сфері викладання, дослідження й надання освітніх послуг [13, 9- 10].

Крім того, поняття інтернаціоналізації в сфері вищої освіти має внутрішній (internationalization at home) та «зовнішній» (internationalization as cosmopolitanism) рівні. Зовнішня інтернаціоналізація розуміється як процес, що вимагає переміщення студентів, викладачів, учених, навчальних програм і курсів через національні кордони (освітній космополітизм). «Інтернаціоналізація вдома» передбачає оміжнароднення освітніх закладів шляхом інтеркультурної, транскультурної освіти тощо [14, 8]. Важливо враховувати той факт, що завдяки інформаційним технологіям відбувається і віртуальна інтернаціоналізація (e-internationalization) освіти, що полягає у *«включенні різних міжнародних аспектів у дослідницьку, викладацьку та адміністративну діяльність вищих навчальних закладів на основі використання сучасних інформаційних технологій»* [15].

Важливо враховувати той факт, що інтернаціоналізація освіти охоплює наступні форми міжнародного співробітництва: 1) індивідуальну освітню мобільність на рівні студентів, аспірантів та представників викладацького складу; 2) інституціональну мобільність – створення спільних освітніх програм, формування нових освітніх міжнародних

стандартів тощо; 3) інтеграційну мобільність – впровадження в навчальних програмах міжнародного виміру та освітніх стандартів з метою освітньої інтеграції та створення спільних освітніх просторів; 4) електронну (віртуальну) мобільність, розробка спільних дистанційних програм, дисциплін, курсів тощо 5) інституціональне партнерство на рівні інституцій та міжнародних організацій, зокрема шляхом створення стратегічних освітніх альянсів тощо.

Крім того, Дж. Найт була запропонована класифікація шляхів, за якими відбувається інтернаціоналізація вищої освіти, що відобразилася в чотирьох основних підходах. Перший підхід, що базується на «діяльності», включає традиційні засоби із забезпечення мобільності студентів і професорсько-викладацького складу, міжнародному працевлаштуванню студентів, технічній підтримці й передачі знань, спільній дослідницькій діяльності й зміні навчальних планів. Другий - базується на «компетентності», зосереджений на формуванні людини як професіонала і особистості. Третій, «культурний» підхід, зорієнтований на створення інтернаціональної культури в університетських містечках. Четвертий - «процесний» або стратегічний підхід, поєднує елементи всіх перерахованих вище підходів і має на меті оцінки потенціалу навчального закладу з погляду здатності розробляти таку інтегровану стратегію, у якій всі види діяльності й результати систематизуватимуться так, аби навчальний заклад став установою міжнародного рівня.

Поняття інтернаціоналізації має більш конкретні межі освітніх установ, а тому, як наголошують Г. Де Віта та П. Кас, відповідний процес стосується не тільки освітніх закладів та їх програм в міжнародному та глобальному сенсах, але й порівняння та взаємозбагачення освітніх програм, структури навчального процесу та особливостей викладання [16]. Крім того, варто враховувати чотири основні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти [17, 117-120]: 1) студентські потоки; 2) міжнародні потоки академічного персоналу (викладачів та ін.); 3) співпраця між різними освітніми установами в різних країнах; 4) потік ідей, а не людей у світових межах.

Варто враховувати й те, що попри значні напрацювання з проблематики інтернаціоналізації освіти варто говорити про відсутність її спільного визначення - концептуальну невизначеність [18, 44].

Інтернаціоналізація освітньої сфери відбувається шляхом практичного використання принаймні чотирьох стратегій [25, 4-5]:

Стратегія узгодженого підходу (Mutual understanding approach); Стратегія висококваліфікованої міграції (Skilled migration approach); *Стратегія формування потенціалу* (capacity building approach); *Стратегія отримання доходу* (Revenue-generating approach).

1. *Стратегія узгодженого підходу* (Mutual understanding approach) базується на міждержавному переміщенні студентів, аспірантів та викладачів шляхом діяльності освітніх закладів, державних та міждержавних програм обмінів. Крім того, важливе значення в даному контексті мають стипендіальні програми та двосторонні програми між навчальними закладами, які, серед іншого, сприяють міжкультурній та транс культурній обізнаності та партнерству між ВНЗ різних держав та континентів. Спрямування стратегії в значній мірі спрямоване на побіжну взаємодопомогу між державами в освітній, культурній та науковій сферах.

Важливою умовою різноманітних програм (програми Фулбрайта, Еразмус, Лінгва, Темпус та ін.), в межах зазначеної стратегії, є подальше повернення студентів, аспірантів та викладачів у країну походження. Механізми закладені у такого роду програмах передбачають подальшу роботу реципієнтів програм у власній державі. Крім того, в межах Європейського союзу відбувається створення університетських мереж з метою не тільки обміну досвідом і знаннями, та сприяння зміцненню почуття європейського громадянства серед молоді. Тим самим формуються умови для освічених громадян, таких собі «освітніх космополітів», які до того ж володіють кількома європейськими мовами, але при цьому спроможні сприяти розвитку освітньої системи власної держави.

2. *Стратегія висококваліфікованої міграції* (Skilled migration approach) передбачає продумане та цілеспрямоване працевлаштування іноземних студентів в країні призначення з метою залучення талановитої молоді, викладачів та наукових працівників, які можуть стати висококваліфікованим персоналом галузі знань, створюючи додаткові вигоди для національної економіки, посилюючи конкурентоздатність науково-дослідного та освітнього сектору в межах концепції побудови економіки знань. Для проведення даної стратегії використовується спрощена візова політика для цільових (високоосвічених) імміграційних груп. До таких груп можуть належати студенти з визначених регіонів, аспіранти та майбутні дослідники, студенти, що спеціалізуються в окремих галузях наук. Серед держав, що дотримуються такої стратегії можна

виокремити Канаду, Французьку Республіку, Федеративну Республіку Німеччину, Великобританію та Сполучені Штати Америки.

3. *Стратегія формування потенціалу* (capacity building approach) включає стимулювання отримання вищої освіти, незважаючи на країну надання освітніх послуг, з метою швидкого підвищення людського та виробничого потенціалу країни, що розвивається. Дана стратегія спрямована на імпорт освітніх послуг в країни зі слабкою національною системою освіти. В зв'язку з цим вирішальними інструментами є співпраця з іноземними ВНЗ та стипендіальні програми для державних службовців, вчителів, студентів та науково-викладацького складу тощо. При цьому національна стратегія держав повинна враховувати заходи щодо створення сприятливих умов для того щоб кваліфіковані спеціалісти або поверталися або залишалися у власній державі. Шлях формування потенціалу набув поширення у Китаї, Південно-Африканська Республіка, Індонезія, Малайзія, Сінгапур, В'єтнам та Об'єднані Арабські Емірати та ін.

4. *Стратегія отримання прибутку* (Revenue-generating approach) виявляється у тому, що існує узгоджена плата за навчання, яка є різною для національних та іноземних студентів. Останні сплачують значно більше за навчання ніж місцеві. Підготовка закордонних студентів спонукає навчальні заклади до постійного підвищення якості освіти, оміжнароднення освітніх програм, а також інших закладів, які зорієнтовані на підвищення конкурентоспроможності ВНЗ на міжнародний ринок освітніх послуг. Такий підхід характерний для Австралії, Канади, Нової Зеландії, США, Данії, Ірландії, Нідерландів та Великобританії.

### ***Співвідношення глобалізації та інтернаціоналізації***

Не можна не погодитися з точкою зору П. Скотта в тому, що глобалізація та інтернаціоналізація не є синонімічними явищами, а з позиції їх процесності навіть різними, або діалектично протилежними [19]. Така позиція підтримується значною кількістю дослідників (У. Тейчлер, Дж. Найт, Г. де Віт, Ф.Г. Альтбах та ін. [20]), які займаються вивченням відповідних процесів. Порівнявши та узагальнивши відповідні дослідження, можна дійти висновку про те, що глобалізація та інтернаціоналізація певним чином пов'язані між собою та з горизонтальними й вертикальними змінами, що відбуваються в освітній системі та соціальній структурі суспільств, а також світовими технологічними та соціальними трансформаціями.

Існує точка зору, що глобалізацію можна вважати одним з ключових чинників посилення та зростання значення інтернаціоналізації. Останню можна вважати більш контрольованим процесом (існує можливість її обмеження), на відміну від глобалізації, яка радикально поєднує всі частини світу, в той же час сприяючи посиленню інтернаціоналізації в освітній сфері [21, 9-10].

Цікавою є позиція У. Бранденбурга та Г. де Віт, які роблять акцент на закінченні (кінці) процесу інтернаціоналізації в сфері освіти. При цьому вони наголошують і на частковій невиправданості використання терміну глобалізація освіти, з огляду на те, що воно занадто часто має негативне значення [22]. В даному випадку варто не вдаватися в дискурс навколо поняття інтернаціоналізації та глобалізації освіти, а рухатися до нової парадигми. Однак не заперечується той факт, що майбутнє вищої освіти не може бути не глобальним, адже орієнтується на глобальне співтовариство. Також дослідники наголошують на тому, що основою освіти глобального співтовариства можуть стати освітні космополіти, які усвідомлюватимуть роль освіти і не будуть обмежені національними кордонами.

Дотепер не закінчено дискусії щодо того, які ж терміни варто використовувати для пояснення сучасної освітньої процесності. Зокрема, Г. Де Віт наголошує на необхідності розрізняти: інтернаціоналізацію як процес; інтернаціоналізацію як реакцію на оміжнароднення та, до певної міри, альтернативу глобалізації, що вписується у глобалізаційний процес; інтернаціоналізацію як об'єднання міжнародних та локальних елементів (чинників), в тому числі інтеркультурних [23].

Іншою альтернативою можна вважати підхід (В.У.Й. Чен, К. Діммок [24]), коли пропонується розглядати інтернаціоналізацію університетів в якості трьох моделей: глобалістської (globalist), інтернаціоналістської (internationalist) та транслокальної (translocalist). Такий підхід пов'язаний з тим, що інтернаціоналізацію можна вважати багатогранною (багатоскладовою) концепцією, яку можна по-різному інтерпретувати, класифікувати та визначити її рушійні сили. Попри відповідне розмежування, зазначені моделі спільно охоплюють складну інтерпретовану реальність, а також спільно вимагають врахування міжнародного, національного та інституціонального контексту в процесі вибору параметрів та альтернатив прийняття рішень щодо інтернаціоналізації.

Не можна не погодитися з тим, що в сучасних умовах в контексті впливу на освітні інституції можна говорити про те, що глобалізація (як процес, що вплинув на вищу освіту) не заперечила і не відмінила процес інтернаціоналізації в сфері вищої освіти. Хоча ці два процеси (глобалізація та інтернаціоналізація) не зазнають прямої кореляції, скоріш інтернаціоналізація (чи, можливо, доречно використати термін транснаціоналізація) є першоосновою процесу глобалізації в освітній сфері. Тим самим, в освітній галузі, в основному це стосується вищої освіти, інтернаціоналізація є чинником інтеграції ВНЗ, проведенню спільних програм, обмінів студентами та викладацьким складом, а також освітніх систем. При цьому глобалізація, з одного боку сприяє конкуренції, а з іншого вимагає постійного розвитку і вдосконалення. Відповідні процеси впливають на освітні інституції та системи сприяючи переходу руху до нових форм та якостей на освітньому, інституціональному, віртуальному та інших рівнях.

Попри домінуючу в сучасних умовах глобалізацію, стосовно освітньої сфери варто використовувати термін освітня інтернаціоналізація (незважаючи на проголошений кінець інтернаціоналізації), з огляду на те, що він є найбільш нейтральним та не несе в собі негативного забарвлення. При цьому, важливе значення має не те як інтерпретувати відповідні процеси, а як освіті пристосуватися до них і отримати позитивні наслідки. Адже як ніколи актуальними в сучасних умовах є створення адекватних моделей та підходів до міжнародного освітнього співробітництва. Підвищення ефективності освітніх змін не може відбуватися без міжнародної взаємодії. При цьому, варто враховувати доцільність та виправданість освітніх новацій. Врахування та адекватні стратегії залучення до відповідних процесів можна розглядати в якості пріоритетних та першорядних завдань для системи освіти та навчання будь-якої держави.

**Список літератури:** 1. Scott P. A tale of tree revolutions? Science, society and the university / P. Scott // Higher education Reformed. P. Scott (Editors). – London: Falmer Press. – 2000. – p. 190-206 (190) 2.

Featherstone M. and Venn C. Problematizing Global Knowledge and the New Encyclopaedia Project. An Introduction / Theory, Culture & Society. 2006. Vol. 23(2–3). – p. 1–20 3. Scott P. Massification, Internationalization and Globalisation. // The Globalization of Higher Education. P.Scott (ed). - Buckingham: SRHE and Open University Press. 1998. – p. 108-129 4. Kwiek M. Globalization and higher education / M. Kwiek // Higher education in Europe. -

- 2001, Volume 26, Number 1 (January). - p. 27-38 5. Мещеряков Д. А. Глобализация образования и общеевропейское образовательное пространство / Д. А. Мещеряков // Философия образования. 2007, - № 1, - С. 82-87 6. Chan W.W.Y. International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice / Wendy W. Y. Chan // Journal of Studies in International Education. - 2004. Vol. 8, № 1. - p. 32-55 7. Sadlak J. Globalization and concurrent challenges for higher education // The Globalization of Higher Education. P Scott (ed). - Buckingham UK The Society for Research into Higher Education & Open University Press 1998. - p. 100-107 8. Арменголь М. К. Влияние глобализации на деятельность иberoамериканского виртуального университета. Качество транснационального образования: всеобщее стремление к планомерному развитию. / [Электронне джерело] / Мигель Касас Арменголь // - сайт Учебно-методическое объединение высших учебных заведений Российской Федерации по университетскому политехническому образованию. Электронный вариант статьи из журнала Высшее образование в Европе. - 2002. Том XXVII, № 3. – Режим доступа: [http://technical.bmstu.ru/istoch/kach/3\\_2002.doc](http://technical.bmstu.ru/istoch/kach/3_2002.doc) 9. Reichert S., Wachter B. The globalization of education and training: Recommendations for a coherent response of the European Union/ S. Reichert, B. Wachter. - Academic Cooperation Association (ACA). Study commissioned by the Derictorate-General for Education and Culture, European Commission. – 2000 (September). – 138 p. 10. Knight J. Internationalisation: management strategies and issues / J.Knight // International Education Magazine. 1993. Vol.9 p.6. – 21-22 (21) 11. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / [електронне джерело] / J. Knight // International Higher Education. 2003. - № 33. - сайт «The Boston College Center for International Higher Education». – 2003. – Джерело доступу:  
[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm) 12.
- Кокарева И.В. Интегративные процессы в европейском университетском образовании: тенденции и перспективы / И.В. Кокарева // Известия Томского политехнического университета. - 2005. - Т. 308. № 1. – с. 206 – 208 (206-207) 13. Knight J., Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework / J. Knight // Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries. / Knight J., de Wit H (Eds.). - Amsterdam: European Association for International Education, 1997. – p. 5-19 14. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР. Приложение // Бюллетень Центр ОЭСР. – ВШЭ. 2005. – с. 8 - 14 (с. 8) 15.

The Overview of the Concept of Virtual Internationalization of Higher Education of Ukraine. [Електронне джерело] // The project «E-internationalization for Collaborative Learning» is financed by European Union. The content of the publication does not obligatory reflect the views of European Union. / Project TEMPUS-I-AT-TEMPUS-SMGR. Duration of the project: 2010-2013; Sources of finance: TEMPUS IV; Co-ordinator: Fachhochschule Kärnten gemeinnützige Privatstiftung (Carinthia University of Applied Sciences), Austria. 2011. – Режим доступу: <http://www.eicl.kharkiv.edu/> 16.

De Vita G., Case P. Rethinking the Internationalisation Agenda in UK Higher Education. / G. De Vita, P. Case // Journal of Further and Higher Education. 2003. - Vol. 27, No. 4, - p. 383-398 17. Scott P. Massification, Internationalization and Globalisation / Pieter Scott // The Globalization of Higher Education. P.Scott (ed). - Buckingham: SRHE and Open University Press. 1998. – p. 108-129

18. Callan H. Internationalization in Europe. // The Globalization of Higher Education. P. Scott (editors). - Buckingham: SRHE and Open University Press. 1998. - p. 44-57 19. Scott P. Massification, internationalisation and globalization // The Globalisation of Higher Education / P Scott (Editors). - Buckingham: The Society for Research into Higher Education /Open University Press. – 1998. - p.108-129 20. Teichler U. Internationalisation of higher education: European experiences / U. Teichler // Asia Pacific education review. 2009, Vol. 10, N. 1, - p. 93-106; Altbach Ph.G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities / Philip G. Altbach, Jane Knight // Journal of Studies in International Education. 2007. № 11. - p. 290-305 21. Wachter B. Internationalisation at home – the context / Bernd Wachter // Internationalisation at Home. A Position Paper. / by Paul Crowther, Michael Joris, Matthias Otten, Bengt Nilsson, Hanneke Teekens and Bernd Wachter. - Amsterdam: Drukkerij Raddraaier / European Association for International Education (EAIE). 2000. – 5- 14 (9, 10) 22. Brandenburg U., De Wit H. The End of Internationalization / Uwe Brandenburg and Hans de Wit // International higher education. 2011. № 62 (winter). - p. 15-17 23. De Wit H. Rationales for Internationalisation of Higher Education / Hans de Wit / [Електронне джерело] // This article is partly based on an address at the conference «The International Universities: Global and Local roles», April 3-5, 1998, Richmond, the American International University in London. – Джерело доступу: <http://www.ipv.pt/millennium/wit11.htm> 24. Chan W. W.Y., Dimmock C. The



internationalization of universities: Globalist, internationalist and translocalist models / Wendy W.Y. Chan, Clive Dimmock // Journal of Research in International Education. 2008 (August) - vol. 7 №. 2. – p.184-204 25.

Internationalisation of Higher Education : The OECD Policy Brief / [Електронне джерело] // OECD Observer. 2004 (August). – 8 p. – Джерело доступу: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/60/33734276.pdf>

Чабала О.

### **ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

В статті увага зосереджена на процесах інтернаціоналізації та глобалізації освіти та їх взаємозв'язку. В науковій розвідці зроблено висновок про те, що в освітній галузі інтернаціоналізація є чинником інтеграції ВНЗ, а глобалізація, з одного боку сприяє конкуренції в освітній сфері, а з іншого - вимагає постійного розвитку і вдосконалення освіти зорієнтованої не тільки на національний, але й міжнародний рівні. Відповідні процеси впливають на освітні інституції та системи, сприяючи руху до нових форм та якостей на освітньому, інституціональному та глобальному рівнях.

*Ключові слова:* освіта, інтернаціоналізація, глобалізація

Чабала О.

### **ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ И ГЛОБАЛІЗАЦІЯ КАК ФАКТОРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье внимание сфокусировано на процессах интернационализации и глобализации образования и их взаимосвязи. В научном исследовании сделано вывод о том, что интернационализация в образовании является фактором интеграции высших учебных заведений, а глобализация способствует образовательной конкуренции и требует постоянного развития и усовершенствования образования сориентированного не только на национальный, но и международный уровни. Соответствующие процессы влияют на образовательные институции и системы, способствуя переходу к новым формам и качествам на образовательном, институциональном и глобальном уровнях.

*Ключевые слова:* образование, интернационализация, глобализация

Чабала О.

## **INTERNATIONALIZATION AND GLOBALIZATION AS A FACTOR OF INTERNATIONAL COOPERATION IN THE HIGH EDUCATION SYSTEMS**

The article focused on processes of internationalization and globalization of education and their interrelation. In scientific research author has drawn a conclusion that the internationalization of education is a factor of integration of higher educational institutions, but globalization promotes the educational competition and demands continuous development and improvement of education which focused not only on national, but also international levels. These processes influenced educational institutions and systems, promoting transition to new forms and qualities at educational, institutional and global levels.

*Key word:* internationalization, globalization, education

*Стаття надійшла до редакції 12.11.2014*

**УДК 378**

*Долгарев А.В.,  
Харьков, Україна*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – ФУНДАМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ НАЦИИ**

Однажды, в конце 70-х годов, проректор ХПИ по учебно-методической работе Виктор Тимофеевич Долбня пригласил меня посетить с ним лекцию, которую читал студентам один из преподавателей кафедры политэкономии. Проректор предупредил меня, что лекция будет читаться проблемным методом. Наша социологическая лаборатория, которой руководил тогда заведующий кафедрой этики и эстетики ХПИ В.А. Лозовой, изучала в тот период проблемы активизации познавательной деятельности студентов, одним из способов которой являлся проблемный метод чтения лекций. На лекции мы поняли, что данный лектор не понял сути проблемного метода и считал чтение лекций по проблемам и есть чтение проблемным методом. Все сотрудники социологической лаборатории в тот период уже хорошо понимали, что такое проблемный метод чтения лекций и насколько важно для этого преподавателю обладать для этого соответствующим педагогическим мастерством. Нам было известно, что ещё К.Д. Ушинский

полагал, что задача образования не сводится только к передаче учащимся знаний, умений и навыков: по его мнению, в процессе обучения следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания. Он призывал педагогов создавать на уроках с учащимися атмосферу творчества и сотрудничества. Изучая с сотрудником лаборатории П. В. Поповым эффективность самостоятельной работы студентов по общественным наукам не только в нашем институте, но и в других вузах Киевского района города Харькова, мы пришли к выводу, что она находится на низком уровне. В.А. Лозовому удалось привлечь внимание не только руководства нашего института о сложившейся ситуации, но и добиться того, чтобы по материалам исследования, проведенного нашей лабораторией, Киевский райком Компартии Украины провел специальный пленум, посвященный улучшению качества изучения общественных наук в городе. На этом пленуме прозвучало, что основной целью преподавателей вузов района, должно стать творческое развитие студентов, а педагоги для этого обязаны использовать на занятиях создание проблемных ситуаций, организацию и проведение деловых игр и многое другое, что способствовало бы активизации творческого мышления у студентов. Увлечшись проблемой активизации познавательной деятельности, сотрудники лаборатории пришли к выводу о том, что одним из причин, тормозящих повышение качества изучения общественных наук в тот период, являлся принцип догматического обучения, который не способствовал формированию у студентов самостоятельных взглядов на происходящие в обществе процессы и явления. Наработки зарубежных ученых: философов, психологов, экономистов и других ученых у нас в стране подвергались жесточайшей критике, а иногда и преследованию, хотя не только у студентов, но и у преподавателей не было никакой возможности изучать труды иностранцев, которые даже не приобретались библиотеками в СССР. Преподавателей, как правило, в школах и вузах, не интересовали личные взгляды учащихся на происходящие в мире события, а они навязывали те мнения, которые официально считались правильными с идеологической точки зрения. Некоторые преподаватели всячески пресекали вольнодумство и самостоятельность. Ещё в 11-м классе школы, т.е. в 1963 году, автора статьи удалили из урока по новейшей истории только за то, что высказал мысль о том, что одними лозунгами, которые вывешены на телеграфных столбах, Америку нельзя догнать по производству с/х товаров на душу населения. Для увеличения продовольствия необходимо, увеличивая поголовье скота, повышать энерговооруженность сельскохозяйственного производства, а также делать

всё возможное для эффективного развития животноводства и растениеводства в целом.

Развитию не только познавательной активности студентов, но и изучению методов формированию творческого самостоятельного мышления у наших студентов сотрудникам нашей кафедры помогло изучение появившихся редких научных публикаций, например, Н.Ф. Талызиной[1], Н.В. Кузьминой [2] и других ученых – педагогов, занимавшихся активизацией познавательной деятельности студентов. Поступившая на работу к нам кафедру бывшая аспирантка Президента Академии педагогических наук В.В. Давыдова Анна Саркисовна Бахчанян рассказала нам о том, что необходимость формирования творческого мышления волновала всех ученых, которые имели отношение к Академии, которой руководил В.В. Давыдов. От неё мы узнали, что сотрудникам этой Академии наук ещё в конце 60-х годов прошлого века было поручено подготовить материалы для выступления Генерального секретаря ЦК КПСС Л.И. Брежнева на Всесоюзном съезде учителей, который состоялся в 1968 году. Идеи, заложенные учеными Академии педагогических наук о необходимости формирования творческого мышления у учащихся, были озвучены Л.И. Брежневым на этом учительском форуме. Впервые в СССР руководителем государства была поставлена задача, обязывающая педагогов формировать у учеников творческое самостоятельное мышление. Выступление Л.И. Брежнева и стало толчком к тому, что появились первые научные статьи о том, как нужно учителям проводить занятия, чтобы активизировать их познавательную деятельность, чтобы обучаемые пытались сами высказывать свои суждения о происходящих процессах в общественной жизни. Научным интересом автора данной статьи также стала проблема формирования творческого самостоятельного мышления у студентов технических вузов. Тема будущей диссертации, которая в 1981 году единственная с Украины попала в Координационный план НИИ Минвуза СССР, привлекла внимание ученых страны, и в том же году по этой проблеме в Ялте была проведена научно-практическая конференция. Кафедра педагогики и психологии управления социальными системами НТУ «ХПИ», созданная 15 лет назад профессором Романовским А.Г. при активной поддержке И.А. Зязюна, регулярно с 2000-го года проводит международные и республиканские конференции, посвященные и этим проблемам. Для успешного развития общества всегда считалось, что главным его богатством всегда были образованные, профессионально подготовленные люди. Ещё Отто фон Бисмарк считал, что для любой победы Пруссии, ей нужно иметь хотя бы двадцать пять тысяч талантливых учителей. В СССР многие опытные педагоги в своей практике для активизации мыслительной деятельности учащихся использовали

проблемное обучение. Во-первых, при проблемном обучении существенно усиливается роль самостоятельного образования, инициативность. Самостоятельность мышления нельзя получить путем одностороннего изучения готовой информации, ему препятствуют репродуктивные методы обучения. Самостоятельный поиск решения проблемной ситуации развивает у учащихся чувство ответственности, повышает интерес к теме и самому предмету, укрепляет их волю. Кроме того, в процессе проблемного обучения предполагается, что учащиеся будут самостоятельно выбирать и обрабатывать самые разные источники информации, в том числе и те, с которыми они будут работать в последующем. Автору впервые пришлось познать проблемный метод ещё в школьные годы, где такие общественные дисциплины, как обществоведение, история и даже география преподавались в его школе проблемным методом. Оказывается, что ещё до Великой Отечественной войны в Грайворонском педучилище будущих учителей обучали педагоги, владевшие этим методом.

Аспирант кафедры педагогики и психологии Российской экономической академии имени Г.В. Плеханова А.Н. Каланов под проблемным обучением понимает систему научно обоснованных методов и средств, применяемая в процессе развивающего обучения, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Целью таких методов, в первую очередь, является интеллектуальное и творческое развитие учащихся, а также овладения их знаниями, навыками, умениями и способами познания. [3]

Не только специалисты в области педагогики и психологии, но и многие руководители разных организаций в деловых и специальных общениях иногда успешно применяли проблемный метод формулирования задач, которые необходимо было решать их трудовым коллективам. Как правило, педагогические приемы в руководстве производственными коллективами более успешно использовали те управленцы, которые в прошлом занимались педагогической деятельностью. Многие из таких руководители получили хорошее образование у тех педагогов, которые владели проблемным методом при постановке и обсуждении производственных вопросов. Такие руководители хорошо понимали, насколько большая роль не только в обучении, но и в формировании организационной культуры, зависит от использования руководителями педагогических методов.

Академик Константин Сытник однажды написал, что, когда Федор Трофимович Моргун возглавил Полтавскую область, руководителем которой он был пятнадцать лет, то он не только занимался повышением культуры земледелия в этой сельскохозяйственной области, но он большое внимание уделял повышению культуры жителей области. Первая

книга, с которой познакомился автор данной статьи, написанная Федором Трофимовичем, называлась «Хлеб и люди». Заботясь о повышении эффективности производства зерновых, автор больше всего внимания уделял проблеме самого человека. Неслучайно после работы в Полтаве его назначили Министром экологии СССР, так как состояние окружающей среды постепенно начало негативно отражаться на здоровье человека. Несмотря на марксистскую позицию о том, что главным действующим лицом (гегемоном) в социалистическом обществе является рабочий класс, Ф.Т. Моргун ещё при советской власти не боялся высказывать свою позицию о том, что именно село является колыбелью нации, поэтому он стремился не только поднять материальный уровень сельского населения, но и заботился о повышении культуры жителей Полтавской области. Главными проводниками прогрессивной культуры он считал учителей, от качества подготовки которых, во многом зависит состояние культуры в области. Познакомившись с молодым кандидатом наук, которым в те годы был Иван Андреевич Зязюн, Федор Трофимович, несмотря на сопротивление Киевских и Московских властей, сделал не только все, чтобы Иван Андреевич стал ректором Полтавского педагогического института. Он помог молодому ректору создать такие условия, что институт под руководством Ивана Андреевича стал одним из лучших в стране. Выпускники этого института хорошо знали и успешно владели передовыми методами обучения школьников, активизирующими их познавательную активность, способствуя формированию их творческого мышления. Академик Константин Сытник пишет, что Ф.Т. Моргун не только помог педагогическому коллективу превратить их вуз в лучший пединститут в стране, но способствовал созданию на полтавщине музея – заповедника своего земляка А.С. Макаренко, музея-усадьбы Н.В. Гоголя, музея космонавтики Ю. Кондратюка. Это под руководством Федора Трофимовича была возрождена Сорочинская ярмарка в области, которой был присвоен статус «Национальной». [ 4.] И.А. Зязюн оправдал надежды Ф.Т. Моргуна, и уже в 1988 году его избрали действительным членом Академии педагогических наук СССР, а в 1989 Верховный Совет Украины назначил его Министром народного образования республики. Когда автору статьи в 1998 году довелось познакомиться с Ф.Т. Моргуном, то он подарил мне две книги: свою - «Борозда» и своего сына, т.е. В.Ф. Моргуна «На защиту отца». [5] Материалы, собранные в этой книге В.Ф. Моргуном - выпускником МГУ имени Ломоносова, работавшего в Москве на кафедре у Н.Ф. Талызиной, показала, насколько сын прославленного целинника не только гордится своим отцом, но и смело защищает его взгляды. Вернувшись из Москвы на родную полтавщину, Владимир Федорович стал

активным помощником Ивана Андреевича Зязюна в формировании педагогического мастерства у будущих преподавателей.

Когда И.А. Зязюн стал ректором Полтавского пединститута, то Ф.Т. Моргун требовал от молодого ректора готовить в стенах института такого учителя, который умеет беречь и развивать украинскую культуру, украинский язык, любить учащихся и свой народ, как это делали Макаренко и Сухомлинский. Иван Андреевич стал достойным преемником этих великих педагогов, который всей своей жизнью внедрял в практику педагогической работы педагогику добра.

И.А. Зязюн часто бывал на различных научных мероприятиях в НТУ «ХПИ». Автор присутствовал на многих из них. В 2000-м году, когда в НТУ «ХПИ» только что была основана кафедра педагогики и психологии управления социальными системами, то тема первой конференции носила название «Творческая личность в системе непрерывного образования». Выступавший на этой конференции И.А. Зязюн сказал: «Обществу требуется, прежде всего, высококвалифицированная, целеустремленная, личностно ориентированная деятельность. Вместе с тем обществу необходима не просто человеческая индивидуальность, которая ставит и решает социально значимые задачи... В идеале педагог становится организатором самостоятельного учебного познания студентов, не главным действующим лицом в аудитории, лаборатории, а режиссером их взаимодействия с учебным материалом...» [б. 13] Иван Андреевич в своем выступлении обратил внимание на то, что проблемное обучение – это не усвоение того, что содержание окружающей действительности переходит во внутреннее содержание человека в процессе взаимодействия преподавателя со студентом, т.е. решаются проблемные ситуации. «Обучение же, - пишет И.А. Зязюн, - это организованная наиболее интенсивная форма этого процесса, таким образом, являясь звеном разрешения проблемных ситуаций». При этом Иван Андреевич делает вывод, что любая форма педагогического процесса, какой бы малой или большой она не была, будет целостной, если будет осуществляться обучение, воспитание и развитие одновременно.

### **Список литературы:**

1. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975, - 344с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности ЛГУ. 1970, -114с.
3. Каланов А.Н. Проблемные методы обучения. М.2003. ([aige.ru/.../problemnye\\_metody\\_obuchniya.php](http://aige.ru/.../problemnye_metody_obuchniya.php))
4. Сытник К. Агроном перепаханых поколений. «Зеркало недели». №41. 28 октября 2006г.

5.Моргун В.Ф. На защиту отца. /Автор-составитель В.Ф. Моргун.- Шишак: «Псел», 1997. – 186стр., илл.

6.Зязюн И.А. Неперервна освіта: концептуальні засади І сучасні технології. У сб. Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: -Харків: ХДПУ, 2000. – 436с.

**Bibliography (transliterated):**

1. Talyzina N.F. Upravlenie processom usvoenija znanij. M.: Izd-vo MGU, 1975, - 344s. 2.Kuz'mina N.V. Metody issledovanija pedagogicheskoy dejatel'nosti LGU. 1970, -114s.

3.Kalanov A.N. Problemnye metody obuchenija. M.2003. (aige.ru/.../problemnye metody obychniya.php)

4.Sytnik K. Agronom perepahannyh pokolenij. «Zerkalo nedeli».№41. 28 oktjabrja 2006g.

5.Morgun V.F. Na zashhitu otca. /Avtor-sostavitel' V.F. Morgun.- Shishak: «Psel», 1997. – 186str., ill.

6.Zjazjun I.A. Neperervna osvita: konceptual'ni zasadi I suchasni tehnologii. U sb. Tvorcha osobistist' u sistemi neperervnoi profesijnoi osviti: -Harkiv: HDPU, 2000. – 436s.

Долгарев А.В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ –  
ФУНДАМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ НАЦИИ**

В статье анализируется педагогический опыт проведения занятий с целью активизации познавательной деятельности учащихся, необходимой для формирования умения самостоятельно мыслить и выразить собственные суждения о процессах общественной жизни. Научным интересом автора данной статьи также стала проблема формирования творческого самостоятельного мышления у студентов ВУЗов. Особое внимание уделяется вопросу самостоятельного поиска решений проблемных ситуаций с целью развития у учащихся чувство ответственности, повышения интереса к теме и предмету обучения, а также укрепление их волевых качеств. Освещаются главные цели проблемного обучения, в первую очередь таких как интеллектуальное и творческое развитие учащихся, а также овладения их знаниями, навыками, умениями и способами познания.

*Ключевые слова:* процесс обучения, познавательная деятельность, проблемное обучение, система методов, педагогическое мастерство.

Долгарев А.В.

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ - ФУНДАМЕНТ  
ФОРМУВАННЯ  
КУЛЬТУРИ НАЦІЇ**



У статті аналізується педагогічний досвід проведення занять з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, необхідної для формування умінь самостійно мислити і висловлювати власні думки щодо процесів суспільного життя. Науковим інтересом автора даної статті також є проблема формування творчого самостійного мислення у студентів ВНЗ. Особлива увага приділяється питанню самостійного пошуку рішень проблемних ситуацій з метою розвитку почуття відповідальності, підвищення інтересу до теми і предмету навчання, а також зміцнення волевих якостей особистості. Висвітлюються головна мета проблемного навчання, а саме інтелектуальний і творчий розвиток учнів, оволодіння знаннями, навичками, вміннями та способами пізнання.

*Ключові слова:* процес навчання, пізнавальна діяльність, проблемне навчання, система методів, педагогічну майстерність.

Dolgarev A. V.

### **PEDAGOGICAL SKILL OF TEACHERS - THE FOUNDATION OF BUILDING A CULTURE OF NATION**

The article examines the educational experience of employment with a view to enhance the cognitive activity of pupils required to form the ability to think independently and express their own judgments about the processes of social life. Scientific interests of the author of this article also became a problem of formation of creative independent thinking in students of universities. Particular attention is paid to the independent search for solutions to problem situations to develop in students a sense of responsibility, to raise interest in the subject and object of study, as well as strengthening their willpower. Highlights the main objectives of problem-based learning in the first place such as the intellectual and creative development of students as well as their mastery of the knowledge, skills, abilities and ways of knowing.

*Keywords:* learning process, cognitive activity, problem teaching, the system of methods, pedagogical skill.

*Стаття надійшла до редакції 20.04.2015*

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 Суг;
- 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 **та його транслітерація**;
- 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 “ХП”, редколегія збірника «**Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти**». Головному редакторові проф. О.Г. Романовському.

Електронна адреса: [romanovskiy\\_khpi@mail.ru](mailto:romanovskiy_khpi@mail.ru)  
[podbutskaya\\_nina@ukr.net](mailto:podbutskaya_nina@ukr.net)

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

### V РОЗДІЛ

#### ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА – УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

<b>Адаменко О.О.</b> Формування технологічної культури майбутнього викладача математики	3
<b>Бінецька Д. І.</b> Використання елементів проблемності під час організації педагогічної практики студентів з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови	
<b>Кайдалова Л.Г.</b> Підвищення кваліфікації та педагогічної культури як умова успішної діяльності викладача вищого навчального закладу	
<b>Коваль П.М.</b> Мистецтво – шлях до педагогічної культури викладача вищого навчального закладу	
<b>Макаренко О.А.</b> Професійна етика як складова професійної культури майбутніх педагогів	
<b>Мищенко М.М.</b> Філософія педагогічної майстерності І.А. Зязюна	
<b>Петутіна О.О.</b> Педагогічна культура та етика викладача	
<b>Polishchuk T.P.</b> Teacher's pedagogical culture as an integral part of organizational culture development of teaching staff in vocational and technical educational institution	
<b>Резнік С.М.</b> Педагогічна майстерність викладача в умовах інформаційного суспільства	

<b>Ріпко І.В., Серeda Н.В.</b> Роль інтонаційної виразності у професійному мовленні викладача	
<b>Сегеда Н.А.</b> Особистісне зростання як акме критерій людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога	
<b>Серeda І.В.</b> Підготовка філологів магістерського рівня в контексті технологічного підходу	
<b>Штефан Л.В.</b> Взаємозв'язки законів педагогічної творчості зі специфікою формування інноваційної культури майбутнього фахівця	
<b>VI РОЗДІЛ</b> <b>СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ДИСЦИПЛІНИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ</b>	
<b>Абрамчук О. В.</b> Виховний потенціал соціально-гуманітарних дисциплін у становленні національносвідомої особистості майбутнього інженера	109
<b>Городыская О.Н.</b> Проблема личностного самоопределения в современном обществе	
<b>Квасник О.В.</b> Роль циклу психолого-педагогічних дисциплін у системі підготовки майбутнього інженера	
<b>Ланских М.В.</b> Особенности психологической и управленческой подготовки будущих инженерных кадров	
<b>Ріпко І.В.</b> Педагогічна діагностика лідерських якостей як необхідний елемент професійної підготовки майбутніх інженерів в технічних університетах	
<b>Сосин И.К., Чуев Ю.Ф., Гончарова Е.Ю.</b> Психолого-	

педагогические предикторы тревожных состояний среди студенческой молодежи: идентификация проблемы	
<b>Таможська І.В.</b> Соціально-гуманітарні дисципліни в системі підготовки майбутніх фахівців технічної гаузі	
<b>VII РОЗДІЛ</b> <b>МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З</b> <b>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</b> <b>ФАХІВЦІВ</b>	
<b>Алексеевко А.П.</b> Преподавание философии в контексте личностно-центрированного образования	156
<b>Баніт О.В.</b> Реалізація компетентнісного підходу в умовах внутрішньофірмової підготовки персоналу	
<b>Гуревичев М.М.</b> О стратегическом развитии высшего образования	
<b>Дуднік О. О.</b> Дослідження рівня готовності до професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів	
<b>Завгородько Л.В.</b> Філософія географії в формуванні професійної та соціокультурної ідентичності	
<b>Іванова Е.Н.</b> Роль самостоятельной работы в формировании профессиональной компетентности у студентов педагогических специальностей	
<b>Іванова Ю.І.</b> Вплив засвоєння математичних понять на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів	
<b>Карпенко І. В., Дениско Л. М., Яковенко К. П.</b> Педагогічна практика як професійна майстерня майбутніх викладачів	
<b>Клочков І., Коломієць А. А.</b> Методологія педагогічної діяльності викладача як чинник впливу на самоорганізацію самостійної роботи майбутніх інженерів	
<b>Козачко О.М., Козачко А.О.</b> Критерії та рівні сформованості професійної спрямованості студентів-технічних вnz в процесі вивчення інженерної графіки	
<b>Монь А.О.</b> Ідеї неперервної педагогічної освіти у наукових поглядах О.Г. Мороза	

<b>Мошинська О.Ю., Пилипенко С.Г.</b> Філософсько-антропологічні засади педагогічної діяльності	
<b>Нагиев Мирага Адыль оглы, Рзаев Даянат Мамед оглы, Назарова Светлана Акифовна</b> Проблема соотношения естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии	
<b>Омельченко А. В.</b> О методологической культуре современного педагога	
<b>Піддячий В.М.</b> Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога	
<b>Сверίδα Б.В., Антонюк В.М.</b> Формування педагогічної компетентності викладача – шлях до його професійного зростання	
<b>Сікорська Л. О.</b> Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивного навчання	
<b>Синебрюхов Ю.Б.</b> Взаимодействие социальных и семантических структур	
<b>Солодовник Т.О., Бударіна О.С.</b> Розвиток педагогічної майстерності у майбутніх викладачів в умовах навчання в магістратурі	
<b>Стешенко В.В.</b> Визначення виробничих функцій, типових задач діяльності та професійних умінь вчителя на основі предметно-функціонального підходу	
<b>Шроль Т.С.</b> Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів	
<b>VIII РОЗДІЛ</b> <b>ТРАДИЦІЙ І СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ</b> <b>МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У</b> <b>СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b>	
<b>Антоненко О.В.</b> Професійна підготовка вчителів іноземних мов в контексті модернізації вищої освіти в чеській республіці	339
<b>Борисова А.О.</b> Психолого-педагогічний супровід міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання	
<b>Jarraf M., Garnyk L.</b> Contemporary concept of multicultural education	



<p><b>Ким Н.П.</b> Опыт университета и тенденции международного сотрудничества</p>	
<p><b>Мороз В.М., Мороз С.А.</b> Підвищення якості трудового потенціалу вітчизняних ВНЗ в контексті змісту механізмів міжнародної співпраці</p>	
<p><b>Олег Чабала</b> Інтернаціоналізація та глобалізація як ключові чинники міжнародного співробітництва в сфері вищої освіти</p>	
<p><b>Долгарев А.В.</b> Педагогическое мастерство преподавателей – фундамент формирования культуры нации</p>	

Наукове видання

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

**Збірник наукових праць**

**Випуск 43 (47)**

Відповідальний за випуск доцент *Н.В. Підбуцька*

Підп. до друку р. Формат 60 × 84 1/8. Папір Prima Copy  
Друк – ризографія. Гарнітура Times. Умов. друк. арк. Обл.-видав. арк.  
Наклад 100 прим. Зам. № . Ціна договірна.

---

**НТУ “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